

Urbana



Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico, IDEP. Bogotá, D.C. N° 32, Octubre - Noviembre de 2001. ISSN 0123-4242

EN ESTE NÚMERO...

ACTUALIDAD

ARGUMENTAR PARA DEFENDER LA DEMOCRACIA

Con el propósito de dar a conocer algunas experiencias internacionales consideradas significativas en el ámbito de la educación ciudadana y examinar las implicaciones académicas que se derivan de estas experiencias se llevó a cabo el Encuentro Internacional de Educación ciudadana el pasado mes de octubre.

SIETE REGLAS DE ORO

Para maestros realmente comprometidos con la No-violencia. Recomendaciones para mejorar las relaciones en la escuela.

¿ PARA QUÉ INVESTIGAR EN EL AULA ?

Los docentes investigadores participantes en los proyectos del IDEP consideran indispensable la socialización de las investigaciones; este es un elemento clave en la formación y en el ejercicio docente. Testimonios de docentes y asesores participantes en las socializaciones 2000.

Divorcio entre ley, moral y cultura

Aumentar el cumplimiento voluntario de normas, la capacidad de celebrar y cumplir acuerdos y la mutua ayuda para actuar según la propia conciencia, en armonía con la ley. Promover la comunicación y la solidaridad entre los ciudadanos. Primera parte.

Cultura Ciudadana dentro del Plan de Desarrollo "BOGOTÁ para VIVIR todos del mismo lado"¹

Antanas Mockus
Alcalde Mayor de Bogotá D.C.

En este artículo el doctor Antanas Mockus expone soportes conceptuales que fueron relevantes para la formulación del Plan de Desarrollo "BOGOTÁ para VIVIR todos del mismo lado", en Cultura Ciudadana.

La diferenciación entre regulación jurídica (legal), regulación cultural (colectiva, variable de contexto a contexto) y regulación moral (individual) permite formular la hipótesis del "divorcio entre ley, moral y cultura": hay divorcio entre ley, moral y cultura cuando hay aprobación cultural y/o moral de las acciones ilegales y cuando no hay aprobación moral o cultural de las obligaciones legales. Esta hipótesis permite describir o interpretar de manera precisa y sugestiva dificultades claves de la convivencia (violencia y corrupción) y da orientaciones claves para su superación.

Posteriormente veremos cómo el divorcio entre ley, moral y cultura intentó reducirse acudiendo a una interacción intensificada. Esta hipótesis sobre cómo reducir el divorcio entre ley, moral y cultura² ayudó a orientar la vía adoptada, seguramente una de varias posibles, para reducir ese divorcio en Bogotá en los años 95, 96 y 97.

En primer lugar (§1) se presenta la hipótesis del divorcio entre ley, moral y cultura en cuatro pasos. Tras unas indicaciones mínimas sobre "regla" y "regulación", abordamos la diferenciación y relativa autonomía entre

regulación legal, moral y cultural. Luego se expone la llamada hipótesis del divorcio entre ley, moral y cultura, para introducir la "interacción intensificada" como posible camino para reducir ese divorcio.

En segundo lugar (§2) se presenta, en parte como ilustración de ese camino de armonización de ley, moral y cultura, la primera experiencia de Cultura Ciudadana, impulsada por la Alcaldía de Bogotá 1995-97³. Estas ideas iniciales, junto con estas modificaciones, representan los soportes conceptuales "detrás" del objetivo de Cultura Ciudadana 2001-2004.



1.1 Regla y regulación

Se cuenta con una regla cuando se puede distinguir si un comportamiento la cumple o no. Una regla remite a un universo de comportamientos posibles, comportamientos que no se suponen plenamente determinados. Es constitutivo de la noción de regla, al menos tal como la usamos aquí, que la

regla pueda ser acatada o violada voluntariamente. La regla se hace operativa por la capacidad de llegar a un acuerdo sobre si un comportamiento se adecúa a ella o no. Una regla separa así los comportamientos posibles en dos grupos: los comportamientos conformes a la regla y los comportamientos contrarios a la regla. (cont. pág.12)

¹ Esta es la primera parte del artículo "Divorcio entre ley, moral y cultura" del señor Alcalde Mayor de Bogotá. Aula Urbana publicará en un próximo número la segunda parte "El Plan de desarrollo Formar ciudad: la cultura ciudadana como prioridad y como camino".

² Hipótesis desarrollada por Clara Carrillo en *La interacción en la reconstrucción de legalidad y moralidad*. Monografía de grado presentada en 1991 a la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional.



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D. C.
Instituto
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Y DESARROLLO PEDAGÓGICO

**AULA
Urbana**

Magazín del Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Bogotá, D. C., Colombia,
Nº 32, octubre - noviembre
de 2001

DIRECTORA
Clemencia Chiappe

COMITÉ EDITORIAL
María Cristina Dussán de Suárez
María Eugenia Romero Moreno
Amanda Cortés
Edgar Torres
Irene Rodríguez
Anita Cañizares

EDICIÓN
Victoria Elena González Mantilla
Alexander Ruiz
María Eugenia Romero

REDACCIÓN
Victoria Elena González M.

FOTOGRAFÍAS
Fotos de Archivo IDEP

**DISEÑO, DIAGRAMACIÓN
CORRECCIÓN DE ESTILO,**
Taller Creativo de Aleida Sánchez B.
César A. Corredor P.
Alvaro Lizarralde

IMPRESIÓN
Prensa Moderna

TIRAJE
30 mil ejemplares

Los conceptos y opiniones de los artículos
firmados son exclusiva responsabilidad de sus
autores y no comprometen la política institucional
del IDEP.

El Comité Editorial del Magazín Aula Urbana
agradece los artículos enviados y se reserva la
decisión de su publicación, como también la
revisión de estilo que no altere el sentido de los
mismos. Las colaboraciones pueden enviarse a
las oficinas del Instituto. Se autoriza la
reproducción de los artículos citando la fuente.
Agradecemos el envío de la publicación en la
cual se realice.

Correspondencia para
Aula Urbana a información, IDEP
Carrera 19A Nº1A-55
Teléfonos: 337 1320 - 337 1303
Fax: 333 9905
Bogotá, D.C., Colombia

Correos electrónicos:
idep@idep.edu.co
mromero@idep.edu.co



ENTÉRESE

Frase del mes

El profesor no es el saber, sino el mediador del saber.

Francesco Tonucci

Jornadas pedagógicas del IDEP en junio de 2002

Presentación de resultados finales y productos de los proyectos
de innovación e investigación realizados en la vigencia 2000-
2001 en las siguientes áreas:

Innovaciones en informática educativa.

Innovaciones en competencias básicas.

Investigación en el aula sobre lenguaje, lectura y escritura.

Investigación en el aula sobre currículo integrado, pedagogía por
proyectos y didáctica de las ciencias y la matemática.

Innovación en valores e investigación en aula sobre convivencia y
formación ciudadana.

Comunicación Educativa.

Premio Compartir



El Premio Compartir al Maestro busca
reconocer a aquellos docentes que
hayan hecho un aporte significativo a
la cultura y al ambiente educativo de
su colegio y, en particular, a los logros
académicos y a la formación de valores
en sus estudiantes.

El próximo 15 de marzo vence el plazo
para la recepción de formularios de

inscripción al Premio Compartir al Maestro 2002. Los
documentos deben enviarse a la Calle 67 Nº11-61. Para mayor
información, comunicarse a la línea nacional 9800-919640
o escribir al correo electrónico:
educacion@fundacioncompartir.org
Sitio web : www.fundacioncompartir.com

Reflexiones de Jean- Jacques Rousseau¹

La educación moral

¿Deseáis estimular y alimentar estos primeros atisbos de sensibilidad
en el corazón de un jovencito, inclinando su disposición hacia la
beneficencia y la bondad? Entonces evitad plantar en él las semillas
del orgullo, la vanidad y la envidia, dándole una imagen equivocada
de la felicidad. No le mostréis la pompa de las cortes, el orgullo
de los palacios, las delicias de los espectáculos; no lo introduzcáis
en la sociedad y en las reuniones brillantes. No le mostréis lo externo
de la alta sociedad hasta haberlo puesto en condiciones de
apreciarla en sus propios términos. Mostrarle el mundo antes de
que pueda entenderlo no es formar, sino corromperlo; no es
instruirlo, sino engañarlo.

Por naturaleza los hombres no son ni reyes, ni nobles, ni cortesanos
ni millonarios. Todos los hombres nacen pobres y desnudos; todos
están sujetos a las miserias de la vida, a sus penas, sus
enfermedades, sus necesidades, sus sufrimientos de todo tipo;
finalmente, todos están condenados a morir. Esto es lo que el
hombre realmente es; esto es aquello a lo que ningún mortal puede
escapar. Comenzad entonces estudiando aquello que es más

inseparable de la naturaleza humana; lo que mejor constituye la
humanidad.

Aler tad a vuestro alumno de sus faltas antes de que las cometa;
no lo culpéis una vez que hayan sucedido, porque sólo estimularéis
su amor propio a la rebeldía. No aprendemos nada de una lección
que detestamos. Nada me resulta más estúpido que la frase: "te
lo dije".

Es haciendo el bien como nos volvemos buenos; no conozco mejor
método.

¹ Jean-Jacques Rousseau nació el 28 de junio de 1712 en Ginebra, Suiza.
Huérfano de madre a los cinco años y abandonado por su padre a los diez,
fue criado por sus tíos hasta que en plena adolescencia se independizó y
viajó de un lado al otro para recalar en París en 1742.

Su pensamiento filosófico se centra alrededor de las relaciones del hombre
con el Estado, el conocimiento y la naturaleza. En el campo educativo,
Rousseau combatió la intolerancia y la ignorancia de su tiempo, reclamando
el respeto por las emociones de los niños junto con sus etapas madurativas
y sus impulsos naturales.

CONTENIDO

ESTUDIANTES PROTAGONISTAS DE
SU PROCESO

El proyecto de investigación educativa "La
enseñanza por proyectos, una metodología
para el desarrollo de competencias"
mostró la necesidad de someter las
experiencias pedagógicas a una
planificación, ejecución y evaluación
colectivas dentro de un marco investigativo.

UNA REALIDAD QUE NO PODEMOS
IGNORAR

La investigación Escuela y trabajo infantil y
juvenil, realizada en el período escolar del
año 2000 por parte de los investigadores
Lola Cendales y Germán Mariño de la
Fundación Dimensión Educativa, exploró la
relación trabajo infantil-escuela en 6
escuelas del Distrito Capital con alumnos
de los grados V y VI, con edades
comprendidas entre los 9 y los 14 años.

UN PROYECTO DE VIDA

Entre octubre de 1999 y octubre de 2000
el IDEP apoyó el proyecto de investigación
"Caracterización de la práctica pedagógica,
de la relación con el conocimiento y de la
interacción social, que se dan en el trabajo
por proyectos, eje de la innovación
educativa" desarrollado por los docentes
del Centro Educativo Libertad (CEL).

¿ Para qué investigar en el aula ?¹

«Me llama la atención que todos estemos trabajando en los colegios, en las escuelas con los niños...»

El IDEP (Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico) se ha preocupado por la formación de los docentes y por impulsarlos hacia la investigación con el objetivo de que ellos no se vean como simples profesores de aula, sino que, por el contrario, puedan ampliar sus mentes y logren propagar las ideas que les permitan innovar dentro del aula cohibiéndose de llegar a un estancamiento profesional y dejar sus planes, ideas o proyectos allí mismo en el aula sin tener la oportunidad de extender sus intereses a la comunidad educativa y a la sociedad en general.²

La tesis elaborada por Esperanza Ortiz y Sophya Monroy da visión de la importancia que reviste para el maestro el hecho de participar de la investigación en el aula, recogiendo opiniones de algunos investigadores y asesores, y destacando los conceptos de algunos teóricos en esta área.

«¿Cuál es la importancia de la investigación en el aula para el docente? Estamos comprometidos en gestar con nuestros estudiantes ciudadanos colombianos críticos...»

El papel del maestro, su posición y función dentro del proceso educativo, están condicionados a la forma que revistan las estructuras y los métodos educativos dentro de una sociedad cambiante. Hasta hace poco la educación se concebía como un proceso de transmisión de conocimientos y valores.

El IDEP lleva a cabo un programa de socializaciones de sus proyectos de investigación e innovación, durante el cual se desarrollan encuentros entre investigadores y maestros de la escuela con miras a generar nuevas reflexiones en el ámbito de construir y consolidar una comunidad académica. En estos encuentros, profesores de diversas instituciones se han dado a la tarea de dar a conocer y compartir los resultados sobre lo que han sido sus respectivas labores y converger en un punto específico: «en los encuentros se dan a conocer las experiencias de aula traducidas en logros, fracasos, innovaciones y producción intelectual como resultado de la práctica de la enseñanza».³

Los resultados de esta tesis se sintetizan en dos matrices de análisis elaboradas a partir de la reconstrucción de la información contenida en las grabaciones de las sesiones. La primera matriz contiene tres ejes:

- Eje descriptivo, en el cual se ubica la transcripción textual de las opiniones de los maestros y asesores;
- Eje interpretativo, interpretación de las autoras sobre lo que se dijo; y
- Categorías inductivas, cuatro categorías surgidas de la interpretación: Valor del conocimiento para sí mismo, interrelación maestro-alumnos, trabajo en equipo e impacto pedagógico.

Una segunda matriz recopila las interpretaciones que surgieron en el eje interpretativo con el objeto de consolidarlas dentro de cuatro categorías inductivas.

«Cuando hacemos investigación nos metemos en el aula; por ese hecho...veo que nuestras prácticas pedagógicas cambian, nuestra concepción de vida y de realidad va cambiando. A medida que avanzamos y profundizamos encontramos nuevos retos en estos encuentros...»

Estos maestros y asesores encuentran muy enriquecedor el trabajo de investigación en el aula por el impacto pedagógico que genera, por el valor que representa en cuanto al valor del conocimiento para sí mismos, por los beneficios que trae el trabajo en equipo y por el cambio positivo en las interacciones entre maestros y estudiantes.

El enfoque de investigación-acción participativa ha causado en ellos un impacto pedagógico significativo, en la medida en que los ha motivado a cambiar sus prácticas pedagógicas, no sólo a nivel individual, sino institucional; a dejar de ser los maestros tradicionales que dictan una cátedra, para pasar a ser constructores de conocimiento conjuntamente con sus compañeros y estudiantes; a analizar y reflexionar su práctica pedagógica para mejorarla.

Los maestros también han encontrado muy valioso el hecho de conformar equipos de investigación, donde se generan espacios de debate, de discusión, de reflexión conjunta en torno a su trabajo y a sus prácticas. El trabajo en equipo los ha incentivado para mejorar en muchos aspectos, como en la relación, la comunicación y la convivencia con sus compañeros de trabajo, los ha conducido a optimizar sustancialmente sus procesos de lectura y escritura.

Todos los factores mencionados demuestran que es muy importante que el maestro participe en investigación en el aula, porque este hecho trae consigo muchos beneficios, no sólo para los maestros como personas, sino como coadyutores en la transformación e innovación de sus instituciones y de la educación en general.

Las autoras concluyen que el espacio brindado por el IDEP para las socializaciones de los proyectos desarrollados por las diferentes instituciones es muy enriquecedor, porque propicia el encuentro tanto de investigadores como de maestros. Ello les permite compartir sus propias experiencias, aprender y reflexionar sobre el ejercicio docente. No cabe duda de que estos eventos contribuyen en la formación de una conciencia investigativa en el docente y, a su vez, enriquecen su propio quehacer, lo que redundará en beneficio de sus estudiantes y sus instituciones.

En el campo de **competencias**, extractamos las opiniones de los maestros investigadores y asesores de los colegios:

- CED El Salitre
- CED Clemencia Caicedo
- CED La Belleza
- CED El Cortijo

En la temática de **ciencias y matemáticas** se presentaron los colegios:

- CED Unión Europea
- CED Nuevo San Andrés de los Altos
- Colegio Champagnat (Privado)
- CED Villa Amalia
- Colegio Agustiniانو San Nicolás (Privado)

En la temática de **convivencia ciudadana** se presentaron los colegios:

- CED Atanasio Girardot
- CED Rómulo Gallegos
- CED José Acevedo y Gómez

¹ Síntesis preparada por Aula Urbana. «Porqué el maestro se debe involucrar en investigación en el aula» Tesis elaborada por Esperanza Lucía Ortiz y Sophya E. Monroy. Departamento de Lenguas, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Noviembre de 2001.

² El estudio se llevó a cabo a partir de una sistematización cualitativa como recuperación de la experiencia y como posibilitadora de construcción de saber. La reconstrucción de la experiencia se hizo a partir del análisis de las transcripciones de las grabaciones de los paneles y las presentaciones de las investigaciones y registros sobre la socialización de los proyectos de investigación en el aula, convocatoria 03 de 2000, financiados por el IDEP, realizada del 9 al 13 de julio de 2001.

³ Cortés, Amanda (2000). Encuentro entre investigadores y maestros. Magazin Aula Urbana. N°19. Abril 2000. Bogotá: IDEP. Pág. 22 y 23.

Estudiantes protagonistas de su proceso

El proyecto de investigación educativa «La enseñanza por proyectos, una metodología para el desarrollo de competencias» mostró la necesidad de someter las experiencias pedagógicas a una planificación, ejecución y evaluación colectivas dentro de un marco investigativo, para lograr que las docentes desarrollen sus competencias argumentativas, interpretativas y propositivas y, por ende, las competencias en los estudiantes.

Este proyecto surge después de observar que, aunque existían esfuerzos individuales por parte de las docentes del CED Clemencia Caicedo J.T.¹ para desarrollar proyectos, no había una continuidad en los procesos iniciados, quizá por la falta de sistematización de estas experiencias con la suficiente rigurosidad investigativa. A esta situación se sumaba el hecho de que el trabajo diario con los estudiantes mostraba un bajo nivel de compromiso con respecto al cumplimiento de tareas, lo cual permitía que los logros se alcanzaran tan sólo con el trabajo en el aula. En busca de una salida a estos problemas, se planteó la necesidad de someter las experiencias pedagógicas a una planificación, ejecución y evaluación colectivas dentro de un marco investigativo para lograr que las docentes desarrollaran sus competencias argumentativas, interpretativas y propositivas y, por ende, las competencias en los estudiantes. La pregunta que surgió entonces fue ¿cómo construir un modelo pedagógico que integrase y motivase más a los estudiantes en la dinámica de aprender? Después de mucho análisis se pensó que la enseñanza por proyectos² podría ayudar a construir ese modelo. La justificación de esta elección se dio partiendo del precepto de que la enseñanza por proyectos permite crear condiciones favorables para los estudiantes, en la medida en que los convierte en protagonistas de su proceso de aprendizaje y en hombres y mujeres capaces de actuar en diferentes contextos mediante la construcción de aprendizajes significativos y pertinentes.

Con la claridad que nos da dicho precepto, iniciamos el trabajo investigativo utilizando la metodología de la Investigación-acción. Gracias a dicha metodología, se analizan situaciones problemáticas que viven los miembros de la comunidad educativa y se avanza en la construcción de soluciones a las necesidades presentadas en la práctica pedagógica. Paralelamente, la investigación-acción permite desarrollar profesionalmente a las educadoras.

Fortalezas significativas

Dentro de la investigación acción se tomaron los siguientes elementos de análisis para nuestro trabajo:

- Reflexión sobre la práctica.
- Implementación en el aula de la enseñanza por proyectos.

La reflexión sobre la práctica se realizó a partir de escritos que recogían la historia pedagógica, incluyendo aspectos básicos del trabajo en el aula. Al analizar el contenido de estos escritos se vieron fortalezas significativas del trabajo pedagógico de la institución, así mismo, se logró una caracterización más profunda de la práctica pedagógica de las investigadoras.

Al respecto, las maestras del CED Clemencia Caicedo han venido trabajando en prácticas pedagógicas transformadoras, tales como:

- El desarrollo del proyecto «Cómo enamorar a los niños y niñas de la lectura y escritura para lograr un desarrollo integral que les permita acceder al saber social» iniciado a finales de la década de los años 80 e inscrito actualmente en el proyecto distrital «Podemos leer y escribir».
- La realización del diario escolar por parte de todos los estudiantes, producción escrita que permite conocer la vida de niños y niñas dentro y fuera de la escuela, así como sus intereses, necesidades, miedos, alegrías, etc.
- Salidas pedagógicas que brindan a los estudiantes espacios alternativos de formación que no pueden ser brindados por la institución escolar.
- Trabajo en grupo. Las maestras trabajan esta estrategia colaborativa de trabajo que permite la interacción social necesaria en el proceso de aprendizaje.

Para analizar la práctica pedagógica de las maestras se trabajó a partir de varias categorías. En principio se encontró que las maestras desarrollan un trabajo de construcción de normas con los estudiantes para generar ambientes de convivencia armónicos. Las estrategias metodológicas para este fin muestran, en primer lugar, una intencionalidad de hacer un trabajo en el que se logre la participación activa de los niños y las niñas; para lograr este objetivo se trabaja en talleres. Igualmente, se percibe la familiaridad de las docentes con las corrientes de aprendizaje llamadas constructivistas.

La categoría desarrollo curricular es quizá la que más reflejó la necesidad de cambio, tanto en la selección de los contenidos y en la asignación de tareas, como en la participación de los estudiantes en las mismas. En los escritos iniciales de reflexión sobre este tema se encuentran los primeros planteamientos sobre la necesidad de tomar en cuenta las inquietudes de los estudiantes y hacer ciertas transformaciones curriculares que impliquen «situar» los contenidos en el contexto particular y social de los estudiantes. Finalmente, en cuanto a la evaluación, esta se asume como un proceso permanente de reflexión sobre el trabajo que se realiza, que, además, permite hacer seguimiento a los logros y dificultades de los estudiantes. Ahora bien, teniendo en cuenta que el proyecto de investigación busca la incidencia del trabajo por proyectos en el desarrollo de las competencias, la profundización que el proyecto requiere cualificará la mirada sobre la evaluación.



El trabajo realizado demuestra que la enseñanza por proyectos enriquece las posibilidades de aprender, aumenta la participación de la comunidad en la construcción de los proyectos, es clave y permite construir currículo flexible y abierto.

¿Qué implica incluir las competencias en la enseñanza por proyectos?

- Para las maestras implica la oportunidad de observar el tratamiento que dan los estudiantes al conocimiento en contextos específicos.
- La enseñanza por proyectos permite que los contenidos de las diferentes áreas escolares y saberes no curriculares confluyan alrededor de un tema interesante e inquietante, permitiendo que los estudiantes interpreten, argumenten, y propongan y articulen los conocimientos previos con los nuevos saberes. Por ello, trabajar proyectos y competencias a largo plazo genera cambios en el currículo y modifica las prácticas en el aula.
- Gracias a la enseñanza por proyectos se pueden replantear las **prácticas de evaluación** haciendo pruebas que presenten situaciones reales o imaginarias de la vida del niño, pruebas que superen aquéllas que daban primacía a la memorización de información. Las docentes tienen en cuenta de este modo las deducciones, conclusiones, explicaciones, interpretaciones, justificaciones, alternativas de solución, etc. que los estudiantes planteen durante el desarrollo del trabajo escolar.
- Con esta estrategia metodológica se logra la **actualización de los docentes**, no sólo en el campo de las teorías pedagógicas, sino en todos las áreas del conocimiento, a la par que desarrollan sus competencias pedagógicas.
- El trabajo por proyectos favorece el **desarrollo de actitudes y valores positivos**: la responsabilidad, la reflexibilidad, el espíritu crítico y la rigurosidad en el trabajo. Igualmente, fomenta el trabajo cooperativo, con beneficios desde el punto de vista cognitivo y socioafectivo de todos los involucrados en este proceso.
- Esta forma de trabajo contribuye, además, al **fortalecimiento de la democracia escolar**, ya que los proyectos son responsables de la construcción de una cultura de la argumentación y de la negociación.

Para la construcción de competencias³ revisamos los ejes articuladores del PEI; encontramos aquí el eje comunicativo y el eje cognitivo. Por ello, hemos acordado trabajar las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva dentro de una primera mirada que, sabemos, no abarca todos

los desempeños de los seres humanos, pero que por ahora es el punto de partida en la inmersión que hemos iniciado en el trabajo sistematizado en torno al tema. Por ello, buscamos que nuestros estudiantes trabajen desde diferentes campos, tales como:

- Lo interpretativo en procesos que les permitan comprender y encontrar sentido a la variada información que obtienen para su proyecto.
- Lo argumentativo para poder estructurar pequeños registros e informes que articulen conceptos e ideas, dando cuenta de la apropiación de nuevos conocimientos.
- Lo propositivo, con el fin de que encuentren alternativas de solución viables a los problemas cotidianos, así como nuevas maneras de comprobar sus hipótesis o de realizar producciones creativas literarias.

Así se demostró que la enseñanza por proyectos enriquece las posibilidades de aprender, aumenta la participación de la comunidad en la construcción de los proyectos, lo cual es clave, y permite construir currículo flexible y abierto. Las transformaciones dentro de la escuela no se dan de un día para otro, pero la continuidad en el proyecto nos permite creer que maestras y estudiantes, trabajando juntos, generaremos nuevas dinámicas en la vida escolar.

El proyecto «La enseñanza por proyectos, una metodología para el desarrollo de competencias» es financiado por el IDEP mediante convocatoria N° 03 de 2001.

¹ Las docentes que trabajan en este proyecto son Matilde Rincón W (Investigadora Principal), Elena Mancera M., Mercedes Velásquez M., Marina R de Sánchez, Aura L. Arévalo M., María Idalia Pinilla T. y María Stella Gamboa H. (coinvestigadoras). La asesora de este proyecto es Graciela Fandiño.

² Reflexionando críticamente sobre nuestra práctica, asumimos la enseñanza por proyectos como una metodología con enfoque globalizador que permite, dentro de un ambiente de trabajo en equipo, manejar contenidos relevantes, respondiendo a intereses e inquietudes manifiestos por los estudiantes. Metodología que se apoya así mismo en principios del constructivismo, el cual plantea cómo niños y niñas aprenden más y mejor cuando se les brindan actividades que les permiten establecer conexiones entre los conocimientos que ya poseen y aquellos que se proponen aprender.

³ Nuestra aproximación conceptual al tema se inició con la lectura de las producciones de la Secretaría de Educación Distrital, el ICES y la Universidad Nacional, para adentrarnos luego en la mirada interdisciplinar que presentan algunos estudiosos del tema desde Socolpe, como Edgar Torres, Guillermo Bustamente o Jairo Gómez.

Formación para toda la vida

Por Miryam L. Ochoa¹

Desde la promulgación de la Ley General de Educación (115/94) y los decretos reglamentarios sobre la formación de maestros (3012 y 709), los programas de formación inicial y de formación permanente han avanzado de manera importante. En este avance han colaborado la Secretaría de Educación, las facultades de educación y la normal superior, los gremios de maestros y supervisores, los centros de investigación, las organizaciones no gubernamentales y las universidades.

La Secretaría de Educación también ha realizado esfuerzos significativos para identificar las necesidades de formación de los maestros y de las instituciones educativas como insumo complementario para desarrollar los planes de capacitación que desde 1999 se han llevado a cabo en Bogotá.

Las facultades de educación, por su parte, reformaron sus programas de formación inicial y permanente, y realizaron el exigente proceso de acreditación previa de sus programas académicos, mejorando de manera importante y significativa la calidad, la pertinencia y coherencia de sus servicios de docencia, investigación y extensión, acciones que se han visto reflejadas en una cualificación de la oferta de programas de formación permanente, no sólo articulando sus propuestas a las áreas identificadas por la Secretaría de Educación como prioritarias, sino aumentando la diversidad de programas a los cuales pueden acceder los maestros del Distrito y que pueden ser objeto de contratación por parte de la Secretaría.

En este sentido, y conocedora de las políticas que sobre formación permanente de docentes han formulado comités de capacitación de otros departamentos del país, considero que Bogotá ha ejercido un liderazgo importante al asumir que el proceso de formación del maestro es para toda la vida. Se puede, incluso, afirmar que los programas de formación permanente de docentes de Bogotá se han constituido en modelo para otras secretarías y entidades de educación superior encargadas de la formación de maestros.

Falta profundizar

El informe de gestión de la Secretaría de Educación muestra cómo las políticas, las estrategias y los programas de formación permanente de maestros que se han desarrollado son muy variados en términos de su naturaleza y propósitos. Hasta esta fecha, sin embargo, no se ha realizado una evaluación en «sentido estricto» para determinar cuáles son los aspectos de estos programas que están incidiendo en la formación de los maestros y en el desempeño académico de los estudiantes. Si bien el año pasado el IDEP y la Secretaría de Educación hicieron esfuerzos importantes en este sentido², los estudios se centraron en el análisis de la información recolectada en documentos, entrevistas y encuestas a las instituciones oferentes, a los maestros participantes, a los directivos de los CED y a algunos estudiantes, sin entrar a determinar el impacto real en las prácticas de los maestros, en los aprendizajes de los estudiantes y en la cultura escolar.

Con estos comentarios no quiero minimizar el trabajo realizado por los investigadores, pero sí manifestar que aún nos falta profundizar –a la SED, al IDEP, a las universidades, a los centros de investigación y demás actores– en la evaluación, no sólo de la estrategia propuesta y de los programas desarrollados, sino también sobre los diversos componentes del sistema educativo que desempeñan un papel, ya sea de facilitador o de obstáculo, en el fortalecimiento de la formación de los maestros: los procesos de contratación, la eficiencia de la administración y de los sistemas de información y el desempeño de los funcionarios, entre otros. Es decir, la administración del sistema educativo.

Algunas propuestas

En septiembre asistí a un evento sobre formación de maestros que congregó participantes de más de 50 países, de los cuales tan sólo había cuatro latinoamericanos.

Los participantes tuvimos la oportunidad de escuchar y dialogar con los autores de las investigaciones de punta relacionadas con la formación inicial y permanente de los maestros de Norte, Centro y Sur América, de Europa, de Asia y de África. Los resultados de sus investigaciones coinciden en que los maestros de los niños y niñas que logran desarrollar niveles importantes en su desempeño académico poseen el siguiente conjunto de características:

- Conocen la disciplina en la cual ejercen su práctica docente.
- Saben de pedagogía y utilizan una didáctica acorde con el contenido.
- Utilizan lenguaje adecuado a la instrucción y son competentes en el uso de ese lenguaje.
- Crean y mantienen un ambiente/ clima de aprendizaje efectivo.
- Indagan y responden a las necesidades e intereses de sus alumnos y de sus comunidades.
- Reflexionan sobre su práctica y acerca de la respuesta de los alumnos, y realizan cambios en el ambiente/ clima de aprendizaje cuando se requiere.
- Poseen alto sentido ético.
- Están comprometidos con la enseñanza.
- Se preocupan por sus estudiantes.

Con base en los resultados de los trabajos de los investigadores y de los formadores de formadores invitados y la experiencia acumulada de los que participamos, se logró elaborar una lista básica de los elementos que poseen los programas

exitosos para el desarrollo profesional del maestro :

- Se centran en aspectos concretos y específicos de la práctica, sea ésta docente o administrativa.
- Son coherentes con las necesidades del presente del maestro.
- Cuentan con la participación de los maestros y de los directivos-docentes en su planeación y desarrollo.
- Poseen equilibrio entre la teoría y la práctica.
- Cuentan con talleres para pequeños grupos, observación y seguimiento de pares, tutorías y demostraciones.
- Aseguran la incorporación de lo aprendido a su práctica en el aula.
- Proveen asesoría permanente (interna de otros colegas y externa a la escuela).
- Cuentan con la participación del rector y demás directivos de la institución.
- Facilitan la participación con descarga en el tiempo laboral.
- Cuentan con reuniones periódicas para el análisis y la solución de problemas.
- Encajan en el contexto de la comunidad y la cultura escolar.
- Están articulados a un plan a largo plazo de desarrollo profesional y mejoramiento institucional.

De igual manera, se habló de los costos y, obviamente, se analizaron casos en los cuales la efectividad se relacionaba con la inversión y en los cuales el nivel de compromiso de los maestros participantes y de las comunidades desempeñan un papel fundamental. Este es un aspecto que, en el caso particular de Bogotá, debe ser objeto de mayor análisis para que el camino recorrido en la cualificación de los programas de formación permanente no se vea afectado por decisiones de índole política y relacionadas una vez más con el único criterio de cobertura.

Algunas conclusiones

Ahora bien, si algo me queda absolutamente claro de los avances alcanzados por el Comité Distrital de Capacitación Docente, de las experiencias de las unidades formadoras de maestros que han desarrollado programas de formación permanente de docentes en el Distrito, y de las investigaciones realizadas en Bogotá y en el ámbito internacional, es que es muy difícil abordar el tema de la formación de maestros -



El informe de gestión de la Secretaría de Educación, muestra que las políticas, las estrategias y los programas de formación permanente de maestros son muy variados en términos de su naturaleza y propósitos.

sea ésta inicial, en servicio o de posgrado - sin hacer alusión a otros aspectos relacionados con el desarrollo profesional del educador, tales como :

- Sus condiciones laborales en cuanto a la manera como se determinan, organizan y administran sus funciones.
- Los procesos de selección y contratación.
- Las políticas relacionados con su retiro, jubilación, promoción y retención.
- Los problemas relacionados con la evaluación de su desempeño.
- Su participación en los procesos de reforma.
- Las características de sus incentivos.
- El papel de sus agremiaciones.
- Las características de los ambientes donde trabajan.

Bibliografía

Craig, Helen; Kraft, Richard and du Plessis, Joy. Teacher Development : Making an Impact. Washington, D.C. : a joint publication of the US Agency for International Development and the World Bank, 1998.

Reimers, Eleonora. Teacher Professional Development : an International Review of the Literature. UNESCO, IIEP and BICSE (en preparación).

Secretaría de Educación de Bogotá, D.C. Plan Territorial de Formación Permanente de Docentes y Directivos Docentes 2000 - 2001. Bogotá : SED, 2000.

Torres, Guillermo e Isaza, Leonor. Evaluación de los Programas de Formación Permanente de Docentes realizados en Bogotá entre 1996 y 2000. Bogotá, IDEP, 2000.

¹ Decana de la Facultad de Educación de la Universidad Externado de Colombia y Presidente del Capítulo de ASCOFAD - Bogotá, para el Encuentro Distrital de Evaluación del Plan Territorial de Formación de Educadores. Septiembre 27 de 2001.

² Los estudios fueron realizados por Guillermo Torres y Leonor Isaza para el IDEP, y por Hernán Escobedo en el marco de la interventoría de los PFPD desarrollados durante el año 2000.

Los estudios internacionales frente al rendimiento escolar

¿Por qué hay otros más «pilos»?

El presente artículo corresponde a la primera parte de un informe preparado para el IDEP donde se muestra la contextualización y valoración de las investigaciones e innovaciones sobre el tema ambientes de aprendizaje y modelos de enseñanza que financió el IDEP entre 1999 y el 2000, teniendo en cuenta distintas tendencias, enfoques y prácticas educativas y pedagógicas de reconocimiento internacional.¹

Para las comunidades educativas han sido de gran valor - particularmente en las dos últimas décadas- los estudios y comparaciones internacionales del rendimiento escolar con base en indicadores de calidad. Las pruebas matemáticas y de ciencias que se aplican en distintos países representan un buen ejemplo de ello. Los resultados de este tipo de pruebas permiten a menudo la orientación de políticas educativas y la articulación de estrategias pedagógicas para enfrentar los resultados desfavorables y afianzar los favorables.

David Reynolds¹, de la Universidad de Newcastle en Inglaterra, ha sido uno de los pioneros en resumir las conclusiones de estas investigaciones. Según su análisis, los países con puntajes más altos para el estudiante promedio -Alemania, Hungría, Japón, Corea, Suiza y Taiwán- tienen unas características similares que contribuyen a obtener buenos resultados. Estas características se pueden resumir así:

- Son naciones cuyas sociedades tradicionalmente valoran a los maestros.
- Los padres de familia tienen aspiraciones altas para sus hijos.
- Quienes estudian para ser maestros presentan niveles de rendimiento escolar similares a los de los estudiantes que eligen otras profesiones.
- Las jornadas escolares son más extensas y diversificadas (el año escolar y el día escolar es más largo).
- Se tiene confianza en que todos los niños pueden aprender las habilidades básicas, en contraste con sociedades donde se hace más énfasis en la curva normal de la distribución de las capacidades para aprender.
- Se usan textos en el aula de clase.
- El trabajo de los estudiantes se planea sistemáticamente y con propósitos claros.



Por otra parte, una característica importante de buena parte de la investigación que se realiza actualmente en el mundo sobre ambientes de aprendizaje y modelos de enseñanza es el cuestionamiento y la toma de distancia de las concepciones y procedimientos investigativos positivistas. Tal actitud ha favorecido multiplicidad de enfoques y puntos de vista, en algunos de los cuales se recuperan incluso las dimensiones moral y política de la esfera educativa, orientadas, por ejemplo, a denunciar la inequidad y la opresión a la que se encuentran sometidos los grupos minoritarios. Esto último ha servido en el campo educativo para mostrar

No es ni la experiencia del profesor, ni el método, ni el plan de clase lo que garantizan que haya rendimiento en el estudiante; es un conjunto de variables que actúan simultáneamente.

cómo los sistemas, modelos y propuestas pedagógicas no son ni mucho menos neutrales y, en muchos casos, contribuyen a mantener y perpetuar las injusticias sociales.

Insumos, Procesos y Resultados

Michael J. Dunkin, de la Universidad de Macquarie en Australia, y Bruce J. Biddle, de la Universidad de Missouri en Estados Unidos, produjeron en 1974 una importante síntesis de los resultados de las investigaciones que sobre el aprendizaje se habían realizado hasta esa fecha². Ello les permitió establecer categorías para ordenar la orientación de los estudios según la naturaleza de las variables que más influyen en el aprendizaje. De este modo clasificaron las investigaciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en los siguientes grupos:

1. Investigaciones que enfatizan en las acciones que preceden el aprendizaje, esto es, los insumos, incluyendo la experiencia del profesor, los materiales utilizados en aula y el contexto en que se da el aprendizaje, así como también el nivel socio económico de los estudiantes, su edad y sus conocimientos previos.
2. Estudios centrados en las interacciones que se dan en el aula de clase, es decir, propiamente en los procesos de aprendizaje.
3. Investigaciones orientadas al análisis de las actitudes, conocimientos y habilidades adquiridas, en otras palabras, a los resultados de la enseñanza.
4. Estudios en los que se establecen relaciones entre insumos, procesos y resultados.

En relación con situaciones de aula, las investigaciones encontraron que la respuesta positiva del profesor suele reducir los problemas de indisciplina en clase y la crítica razonable y sustentada que realiza el profesor de sus estudiantes también reduce la frecuencia de dicho tipo de problemas.

Otros estudios como los de Brophy y Good (1986)³, centrados principalmente en el problema de la efectividad de los profesores, representan aportes importantes en el análisis de las investigaciones sobre el aprendizaje. En su interés por sintetizar lo que se sabe acerca de las correlaciones entre procesos y resultados, en este caso, entre lo que el profesor hace y el rendimiento de sus estudiantes, estos investigadores establecieron que las variables con mayor peso fueron la claridad en las exposiciones; el adecuado nivel de dificultad en la formulación de las preguntas; la alta estructuración del contenido de las clases y la respuesta específica y positiva.

Sin embargo, para esta época ya es evidente que no existen «fórmulas» que garanticen el aprendizaje. No es ni la experiencia del profesor, ni el método, ni el plan de clase lo que garantizan que haya rendimiento en el estudiante; es un conjunto de variables que actúan simultáneamente. Se genera así el interés por estudiar las características de escuelas efectivas.

Maestros y escuelas efectivas

King y Verstegen (1998) dieron relevancia a los estudios que detectaron relaciones significativas entre la experiencia de los maestros, su salario y el gasto de las instituciones por estudiante y demostraron la correlación positiva entre estas variables y el rendimiento de los mismos. Estos investigadores encontraron, en el 85% de los estudios revisados, que la experiencia del profesor tiene relación directa con lo que aprenden los estudiantes, y aunque este resultado no fue corroborado por la revisión de estudios de Hanushek (1995, 1997)⁴, vale la pena destacar las diferencias que existen entre los países desarrollados y los países en vía de desarrollo, frente al nivel de influencia que tienen las así llamadas variables de insumo (en el maestro) y el logro de los estudiantes.

Como se puede observar en el Cuadro N°1, en los países en vías de desarrollo es mucho más acentuado el peso relativo de las variables que directamente vinculan al maestro en el logro de los estudiantes. Esta conclusión es de gran importancia, si se tiene en cuenta que la escuela influye más cuando las condiciones sociales no permiten o no propician que el aprendizaje se dé en el medio familiar.

Cuadro N°1

RELACIONES ENTRE LAS VARIABLES DE INSUMO (MAESTRO) Y EL ALTO RENDIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES		
VARIABLES	CORRELACIONES POSITIVAS	
	PAÍSES DESARROLLADOS	PAÍSES EN VÍA DE DESARROLLO
Número de Alumnos por profesor	15%	27%
Años de educación del profesor	9%	55%
Experiencia del profesor	29%	35%
Salario del profesor	20%	30%
Gasto de las instituciones por alumno	27%	50%

De manera más genérica, esto es, con respecto a las características de las instituciones educativas que alcanzan impacto favorable en el rendimiento de los estudiantes, la investigación realizada principalmente en escuelas urbanas con estudiantes de bajos recursos económicos (Sheerens, 1999)⁵ ha podido identificar las siguientes cinco variables, más conocidas en la literatura sobre el tema como modelo de los cinco factores de la escuela efectiva; se trata de:

- 1) Liderazgo del rector.
- 2) Énfasis en la adquisición de habilidades básicas en los estudiantes.
- 3) Buena gestión, organización y seguridad del ambiente educativo.
- 4) Generación de expectativas altas del rendimiento de los estudiantes.
- 5) Evaluación y respuesta continuas al trabajo y proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Investigaciones de otra índole están orientadas a la identificación de otros factores que influyen notoriamente en los ambientes de aprendizaje y en los modelos de enseñanza, como, por ejemplo, la cultura escolar, el clima organizacional de las instituciones educativas, la comunicación y el establecimiento de vínculos entre los actores de la escuela.

¹ Martínez Himelda «Ambientes de aprendizaje y modelos de enseñanza» análisis desde una perspectiva internacional (ocho investigaciones - siete innovaciones) IDEP. Bogotá, mayo 2001.

² Véase David Reynolds. The international dimension. In: Charles Tedlie and David Reynolds. The International Handbook of School Effectiveness Research. Falmer Press. London. 2000.

³ Véase Michael J. Dunkin y Bruce J. Biddle. Research on teaching.

⁴ Brophy, J., & Good, Th. L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M.C. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching [pp. 328-375]. New York: Macmillan.

⁵ Véase principalmente: Hanushek, E.A. (1995). Interpreting Recent Research on Schooling in Developing Countries. The World Bank Research Observer, 10 (227-46) y Hanushek, E.A. (1997). Assessing the Effects of School Resources on Student Performance: An update. Educational evaluation and Policy Analysis, 19(141-164).

⁶ Sheerens, Jaap. School effectiveness in developed and developing countries; a Review Of The Research Evidence. University of Twente / The World Bank, June 1999.

Escuela y trabajo infantil y juvenil en Bogotá

Una realidad que no podemos ignorar

La investigación Escuela y trabajo infantil y juvenil, realizada en el periodo escolar del año 2000 por parte de los investigadores Lola Cendales y Germán Mariño de la Fundación Dimensión Educativa, exploró la relación trabajo infantil-escuela en 6 escuelas del Distrito Capital¹ con alumnos de los grados V y VI, con edades comprendidas entre los 9 y los 14 años.



Muy poco se ha estudiado acerca de los niños trabajadores que asisten a la escuela o, acerca de las implicaciones que tiene el trabajo en el proceso de aprendizaje y, el comportamiento de estos niños.

Aunque en Colombia existen variadas investigaciones que han determinado la cantidad de niños y niñas trabajadores que hay en el país, muy poco se ha estudiado acerca de los niños trabajadores que asisten a la escuela o acerca de las implicaciones que tiene el trabajo en el proceso de aprendizaje y el comportamiento de estos niños.

Antes que limitarse a un análisis sociométrico, la investigación «Escuela y trabajo infantil y juvenil» quiso aportar elementos para que los maestros comiencen a

afrontar la problemática del niño trabajador desde una mirada que, además de integrar la temática al currículo, permita buscar soluciones que no desborden los alcances de la escuela.

La metodología utilizada en este trabajo se inscribe en la investigación acción participativa y gira alrededor de un proyecto de aula. Emplea, además, estrategias como la entrevistas y el estudio de caso.

Estadísticas poco confiables

A pesar de que los maestros cuentan con una relativa confianza por parte de los alumnos, factores tales como la vergüenza de los niños, el temor de los padres y la falta de claridad para diferenciar entre colaboración doméstica y trabajo doméstico generaron enormes dificultades para recolectar información verídica acerca del trabajo infantil por parte de los investigadores. Por ello, fue necesario realizar sucesivas confrontaciones y afinar las estadísticas que se obtuvieron inicialmente, para lo cual los maestros tuvieron que hacer observaciones en el terreno, visitas a las casas, etc. Estas estrategias metodológicas se emplearon teniendo en cuenta que estudios micro como éste, a diferencia de las técnicas masivas como encuestas de hogar, por ejemplo, pueden suministrar valiosos elementos para enriquecer y validar las estadísticas existentes.

Quizá una de las mayores novedades de la investigación es que muestra información acerca del trabajo que realizan los niños y niñas durante los fines de semana y en vacaciones. Dicha información emerge como un nuevo continente poco explorado conceptualmente dentro de la literatura especializada.

No hay duda de que el trabajo diario y el doméstico producen el impacto más fuerte. Pero el trabajo de los fines de semana, aunque sólo afecta ámbitos como las tareas del día lunes, incide en los aspectos psicosociales del niño -maduración precoz, riesgos morales-, tanto como el trabajo diario.

Aportes pedagógicos

Desde el punto de vista pedagógico, la investigación en el aula incidió directamente sobre el acontecer diario de la escuela. Esto demostró que es posible articular la investigación a la pedagogía y evitar que la primera se convierta en un trabajo meramente sociológico que, a pesar de ser importante, no plantea soluciones para este problema.

Por otra parte, el trabajo que se realizó dentro de esta investigación puso a disposición de los maestros una serie de materiales didácticos, que con seguridad, permitirán integrar la temática del trabajo infantil y juvenil a las aulas y a la comunidad educativa en general.

Dichos materiales están representados por tres productos: cartillas para niños y niñas, taller para padres y madres de familia y reflexiones para la escuela.

Mientras que las propuestas clásicas plantean con las mejores intenciones la tesis de eliminar el trabajo infantil, matizada en ocasiones con consignas como eliminar las peores formas de trabajo, la propuesta hecha desde esta investigación desarrolla una tipología múltiple que puede ser trabajada gradualmente, en la cual eliminar la práctica del trabajo infantil constituye tan sólo una de las varias alternativas.

La presentación de una gama de posibilidades, tales como disminuir peligros, acortar tiempos o sustituir un trabajo por otro, permite comenzar a buscar soluciones posibles que, a pesar de no ser las mejores, resultan más viables que los llamados utópicos y, por ende, inmovilizadores que hablan de erradicar totalmente el trabajo infantil.

Algunas recomendaciones

Sobre la ampliación y la profundización de la temática del niño trabajador, sería muy positivo que se constituyeran otros equipos para realizar nuevas investigaciones acciones en el aula con estratos 1 y 2, pero de otros grados, para de este modo poder obtener un mapa general de la situación.

Del mismo modo, es necesario profundizar sobre la relación estructura familiar-trabajo infantil, ya que, si se puede conocer de manera específica la situación de las madres jefas de hogar, se puede ayudar a la formulación de mejores políticas para estas subpoblaciones.

También es necesario adelantar una investigación que caracterice con mayor precisión los accidentes ocurridos en el trabajo doméstico de los niños, pero que fundamentalmente permita diseñar materiales didácticos para trabajar la prevención desde la escuela.

En la misma línea de lo mencionado anteriormente, conjuntamente con las secretarías de salud y la industria, deberían diseñarse prototipos de nuevas estufas e instrumentos de cocina que minimicen los posibles accidentes de los niños.

Igualmente, deberían darse más puntos de encuentro entre la escuela y el ICBF para atender a través de los hogares comunitarios de bienestar a los niños que estén al cuidado de sus hermanos mayores.



Este proyecto se llevó a cabo gracias a la convocatoria 02 apoyo a investigaciones IDEP 2000. Contrato N° 87.

trabajo infantil

Cifras que muestran una realidad

Un 15,83 % de los niños trabajan todos los días en jornada alterna.

Un 17,47% de las niñas realizan trabajo doméstico que sustituye al del adulto.

Un 13,08 % de los niños trabajan los fines de semana.

Un 15,15% de los niños trabajan los fines de semana.

Un 61,53 de los niños realizan alguna clase de trabajo diario (fin de semana, doméstico o vacaciones).

Aunque todas estas prácticas tienen un enorme impacto sobre la escuela y sobre la formación integral de los niños, las más significativas, por ser intensivas y permanentes, son el trabajo diario y el doméstico, que suman el 33,3%.

A pesar de que las cifras anteriores contemplan un solo tipo de trabajo, algunos niños practican varias modalidades. Por ejemplo, pueden trabajar en vacaciones y los fines de semana.

El trabajo doméstico donde se sustituye la labor del adulto se encuentra mucho más ligado a la edad que al género. No son sólo las niñas las que lo asumen, es básicamente el hijo de mayor edad.

Parece ser que, al aumentar el tiempo de la jornada escolar, el trabajo diario tiende a desplazarse a los fines de semana.

Existe una correlación importante (del 33%) entre el trabajo de los niños y una estructura familiar en donde sólo existe la madre.

El trabajo de los niños es igual al de los padres en un 64,7 %.

Cerca de un 40% de los niños trabajan solos sin la compañía de un familiar.

El ingreso económico de los niños sólo alcanza un 15 ó 20% de un adulto y la gran mayoría (75%) lo invierte en sí mismo, generalmente en onces y útiles, lo cual se constituye en una forma indirecta de aportar ingresos a la familia.

La gran mayoría de accidentes de trabajo se presentan en el ámbito doméstico. El 63,46% de los niños y niñas ha sufrido algún accidente de diferente grado de gravedad. Priman aquellos que tiene que ver con la cocina, tales como quemaduras y cortadas. También son frecuentes las quemaduras al momento de planchar la ropa.

Respecto al rendimiento académico, los resultados difieren significativamente entre V y VI grado. En V grado, un porcentaje importante de niños trabajadores se ubica entre los que tienen mayor desempeño. La mayoría de niños trabajadores se ubica entre los que tienen un desempeño regular.

Con respecto al comportamiento frente a sus compañeros, se ven mayores diferencias en los niños trabajadores que en las niñas trabajadoras. Estas diferencias se expresan en una maduración precoz que hace que los niños consideren infantil el comportamiento de los compañeros. Los trabajadores también tienden a ejercer mayores funciones de liderazgo y son relativamente indisciplinados e incumplidos (llegadas tarde, entrega tardía de tareas, etc.).

¹ Las escuelas elegidas en esta investigación fueron CED San José, Zona JM y JT 7; CED La Frontera, Zona 7; CED Nueva Gaitana, Zona 11; CED Próspero Pinzón, Zona 8; CED Federico García Lorca, Zona 5.

Divorcio entre ley, moral y cultura

Dominar una regla puede significar saber reconocer si un comportamiento es conforme o no a ella y/o llegar a saber producir comportamientos conformes a ella. La regla es apenas una forma de la regulación.

Viene de la pág. 1...

Conocer o dominar una regla puede significar entonces; 1) saber enunciarla, 2) saber aplicarla a comportamientos para indicar si los comportamientos la cumplen o no y 3) saber producir comportamientos conformes a ella⁴.

Hay otras formas de regulación que se expresan indicando lo óptimo o indicando preferencias. Más que diferenciar lo correcto de lo incorrecto, señalan lo preferible. Los llamados valores son un ejemplo. Lo que von Wright⁵ llama las normas ideales (la descripción de cómo sería un ideal de ciudadano, o de buen hijo, etc.) son otro ejemplo.

Reglas compartidas son las que permiten que el comportamiento llegue a ser inteligible, previsible y, en algún grado, confiable. "Saber a qué atenerse" es tal vez la componente básica de nuestra idea de seguridad⁶.

Con frecuencia hay coexistencia y competencia entre diversos sistemas de reglas. Más que vacío de reglas en muchos casos hay sustitución, cambio, de unas reglas por otras. Para poder estructurarse y subsistir, hasta lo que va contra las reglas adopta sus propias reglas. Ciertos ambientes socio-culturales pueden así poseer e intentar imponer a quienes ingresan a ellos sistemas de reglas contrarios a reglas vigentes en otros. Lo culturalmente aceptable varía de un medio a otro.

Por otra parte, la Modernidad se caracteriza por una clara y masiva invitación a cada individuo a constituirse un sistema de reglas propio, coherente, que le permita gobernarse según su propio entendimiento (autonomía moral).

1.2. Diferenciación y relativa autonomía de ley, moral y cultura.

Aún si se acepta que la acción humana tiende a orientarse en buena parte de manera hedonista, y tal vez precisamente cuanto más sea así, más se halla regulada (limitada pero también constituida en su inteligibilidad) por tres sistemas de regulación claramente diferenciables.

La distinción entre los tres sistemas regulatorios, ley, moral y cultura, es el resultado de un proceso histórico de diferenciación⁷. Aún hoy en día, posiciones fundamentalistas reivindican la unidad, la identificación, entre los tres. Por el contrario la Modernidad, con su invitación a la autonomía moral del individuo y su énfasis en el Estado de derecho y sus garantías ha generado una marcada diferenciación y separación entre los tres. Mientras el ciudadano cumple la ley, goza de una gran autonomía individual (moral) y mientras respeten el ordenamiento legal pueden convivir tradiciones culturales muy distintas. Es más, para Rawls, la solidez de las democracias contemporáneas depende del hecho de que tradiciones culturales apoyen por razones distintas unas mismas leyes.

Es claro que dentro de una sociedad contemporánea se presupone que el estado garantiza el cumplimiento de un único sistema congruente de leyes, y que el mismo, por lo general favorece -dentro de ciertos límites- la coexistencia de una pluralidad de morales y una pluralidad de tradiciones culturales, cada cual con especificidades en su regulación. Así, la unidad y



el dominio de la ley pueden ser interpretados como condiciones favorables al pluralismo moral y cultural. Pero pluralismo moral y cultural no significan ausencia de regulación moral o cultural (o indiferencia hacia las mismas).

Una sola ley, varias morales, varias culturas, ello significa un campo muy atractivo para la diferenciación y el crecimiento de individuos y de tradiciones o proyectos colectivos. Una sola ley, varias morales, varias culturas configuran el suelo propicio para el pluralismo moral y el pluralismo cultural. Pero para ello ¿han de darse unas congruencias mínimas entre los tres Sistemas Reguladores?

Por otra parte, la fundamentación de las reglas, especialmente de las morales y culturales, hoy en día, tiende a tener que ser necesariamente compatible con los dos pluralismos, el moral y el cultural. Kant, Habermas y Rawls hacen frente a su manera a los retos del pluralismo moral y pluralismo cultural. Pero lo clave es que no implican relativismo absoluto o indiferencia a la presencia de cualquiera de los tres sistemas y por el contrario, de un modo u otro, la discusión filosófica y la investigación en ciencias sociales terminan llevando a reconocer una fuerte autonomía de las tres regulaciones.

La economía de mercado y la democracia, como hoy las conocemos, requieren una autonomía marcada entre los tres sistemas reguladores: ley, moral y cultura. Por ejemplo, la dinámica del mercado al crear y posicionar ciertos productos y servicios, o al renovar los procesos de organización del trabajo, estimula y aprovecha ciertos desfases entre las reglas jurídicas y las reglas culturales. Formas de vida culturalmente cerradas entran fácilmente en conflicto con la permanente necesidad, propia de la economía de mercado, de renovar hábitos y creencias. Al mismo tiempo, la economía de mercado posibilita un flujo incomparable de intercambios y de esfuerzos innovativos que afectan hoy en día cualquier tradición cultural. Por otra parte, sólo un manejo explícito de la posibilidad de que lo moral y racionalmente conveniente no coincida con lo culturalmente aceptado posibilita el tipo de proceso abierto de cambio deliberado del orden legal sin el cual no hay democracia. La posibilidad de una voz disonante, de un discurso crítico moralmente inspirado, está en el núcleo de la tradición democrática. Es propia de la democracia la construcción de reglas comunes acatadas por personas moralmente diferenciadas pertenecientes a diversas tradiciones culturales. Pluralismo cultural y moral se vuelven viables gracias a lo que hemos llamado armonía o congruencia entre ley, cultura y moral (Mockus, 1994).

La economía de mercado y su buena salud dependen sustantivamente de la ley⁸. La cultura es ante todo tradición. Sin embargo, hoy en día la evolución cada vez más integrada de la cultura y de la economía es la responsable de que la regulación cultural dependa crecientemente de factores en parte ajenos a la tradición. Lo culturalmente válido cambia en buena parte por el peso y el dinamismo específicos de los procesos sistemáticos de creación y reproducción de la cultura y de la influencia que cobran educadores e intelectuales vinculados a esos procesos. Lo culturalmente válido se modifica también por efecto del cambio técnico y de las presiones directas e indirectas que sobre las reglas culturales ejerce la expansión de la economía de mercado (Mockus, 1995).

1.3. Ley, moral y cultura, su divorcio. "En la sociedad democrática ideal, de un modo que ilustran algunas épocas en la vida de algunas sociedades industrializadas estables, los tres sistemas de regulación del comportamiento mencionados -ley, moral y cultura- tienden a ser congruentes en el sentido que se explica a continuación. Todos los comportamientos moralmente válidos a la luz del juicio moral individual suelen ser culturalmente aceptados (no sucede necesariamente lo contrario: existen comportamientos culturalmente aceptados que algunos individuos se abstienen de realizar por consideraciones morales). A su vez lo culturalmente permitido cabe dentro de lo legalmente permitido (aquí tampoco sucede lo inverso: hay comportamientos jurídicamente permitidos pero culturalmente rechazados). En esas sociedades la cultura simplemente exige más que la ley y la moral más que la cultura. He llamado "*divorcio entre ley, moral y cultura*" la ausencia de esta congruencia. (...) La falta de congruencia entre la regulación cultural del comportamiento y las regulaciones morales y jurídicas del comportamiento se expresa en Colombia como auge de la violencia, de la delincuencia y de la corrupción; como ilegitimidad de las instituciones, como debilitamiento del poder de muchas de las tradiciones culturales y como crisis o debilidad de la moral individual" (Mockus, 1994).

En el trabajo citado caracterizamos a la sociedad colombiana por un "alto grado de divorcio entre ley, moral y cultura". En trabajo posterior se subraya la fuerza que en Colombia tiene la regulación cultural: "La estabilidad y el dinamismo de la sociedad colombiana dependen altamente del alto poder que en ella tiene una regulación cultural que a veces no encaja dentro de la ley y lleva a las personas a actuar en contra de su convicción moral" (Mockus, 1995).

"El ejercicio sistemático de la violencia por fuera de las reglas que definen el monopolio estatal del uso legítimo de ella, o el ejercicio de la corrupción, crecen y se consolidan precisamente porque llegan a ser comportamientos culturalmente aceptados en ciertos contextos. Se toleran así comportamientos claramente ilegales y con frecuencia moralmente censurables" (Mockus, 1995).

Otras naciones, otros continentes, Europa misma, han atravesado situaciones de crisis generadas por el divorcio entre ley, moral y cultura. En general fueron los Estados nacionales los que lograron instaurar un cierto orden privilegiando lo legal, y fue desde la ley -por supuesto con cierto apoyo desde la moral y la cultura y, más específicamente, desde la religión y la ideología- desde donde se logró un alto nivel de congruencia entre ley, moral y cultura (Mockus, 1995).

Cierto grado de divorcio entre moral y cultura o entre moral y ley puede dejar de ser un simple obstáculo para el desarrollo moral y la integración cultural y convertirse en base para una moralidad más desarrollada (como las etapas 5 y 6 descritas por Kohlberg) o generar una tensión productiva entre tradiciones o proyectos culturales (tomado y modificado de Mockus, 1995). Sin embargo, el anarquista alemán que tiene el arrojo de lanzarle una bolsa de sangre humana al general norteamericano implicado en la guerra de Vietnam paga su coraje siendo sancionado jurídicamente, además una parte de la sociedad alemana lo censura, lo condena culturalmente.

Los intelectuales destacaron la posibilidad de actuar en busca de la rectitud moral incluso cuando ello implicaba una ruptura con las costumbres, como lo hicieron patentemente los filósofos cínicos. El intelectual puede ayudar a comprender y a que se asuma la creciente diferenciación entre los tres sistemas reguladores del comportamiento" (Mockus, 1995).

En síntesis, el divorcio entre los tres sistemas se expresa en acciones ilegales pero aprobadas moral y culturalmente, acciones ilegales y desaprobadas culturalmente pero moralmente juzgadas como aceptables y acciones ilegales, reconocidas como moralmente inaceptables pero culturalmente toleradas, aceptadas. Y como obligaciones legales que no son reconocidas como obligaciones morales o que en ciertos medios sociales no son incorporadas como obligaciones culturalmente aceptadas.

Espera la segunda parte en el Magazín Aula Urbana N°33

⁸ Los numerales § 1 y § 2 incorporan apartes tomados de dos artículos: Mockus, Antanas. "Anfibios culturales y divorcio entre ley, moral y cultura". *Análisis Político*, 21 (1994a); "Anfibios culturales, moral y productividad". *Revista Colombiana de Psicología*, 3 (1994b) y de un documento elaborado para el BID y publicado en www.idb.org (2000).

⁹ Puede tenerse 2) y 3) sin 1) como lo demuestra el dominio previo a cualquier noción de gramática de las reglas gramaticales de la lengua materna. Puede tenerse 1) sin 2) ni 3) como lo muestra un aprendizaje superficial de la gramática de una segunda lengua. Y cabe, como sucede con gran frecuencia dentro del sistema educativo, alcanzar 2) sin alcanzar 3), es decir lograr capacidad de corregir al otro o a sí mismo, tener conciencia de usar formas de lenguaje o de interacción "bastardas", sufrir síndrome de hiper-corrección en quien asimiló criterios de evaluación, sin llegar a ser solvente en la generación de comportamientos adecuados a esos criterios. Asimilar la regla de reconocimiento sin asimilar la regla de producción estaría en la base misma de la función de legitimación de la exclusión que operan los sistemas educativos, función que conduce a la aceptación de esa exclusión por parte de los más pobres en capital simbólico (Bourdieu, Bernstein).

¹⁰ Henrik von Wright, *Norma y Acción. Una investigación lógica*, Tecnos, Madrid, 1979, págs. 21-35. Von Wright comienza usando la noción de "norma" de una manera muy similar a como usamos aquí "regla" (donde él usa "normativo" usamos "regulativo" o "regulador"). Distingue entre normas promulgadas (prescripciones), costumbres, normas morales e ideales:

Las prescripciones son promulgadas por una autoridad que manifiesta con ellas una voluntad sobre cómo debe(n) comportarse un(os) sujeto(s). Las leyes, las normas jurídicas, son un buen ejemplo de este tipo de norma. Las costumbres en parte son como reglas de juego que definen un juego, al determinar movimientos correctos, permitidos, como sucede en lógica o en matemática (salvo que se adopte un punto de vista realista platónico donde en matemáticas o en lógica se "descubrirían" leyes preexistentes en el sentido de leyes de la naturaleza) y en parte son como prescripciones (aunque emanan de un sujeto difuso, son "prescripciones anónimas"). Las costumbres difieren de las leyes de la naturaleza por la posibilidad humana de "romper" esas normas culturales. Quien las rompe puede incluso no ser castigado y ser apenas considerado un extraño. Las costumbres definen formas de vida.

Las normas morales (por ejemplo la norma "las promesas deben cumplirse") son como prescripciones (no es fácil responder ¿prescripciones de quién?). Al menos en parte

definen (por ejemplo la regla mencionada contribuye a definir el sentido de "prometer"), pero también pueden ser vistas y han sido vistas como directrices que recomiendan cursos de acción para conseguir felicidad o bienestar.

Las reglas ideales se formulan en relación con lo que algo tiene que ser (no a un hacer). Están ligadas a las nociones de bondad y virtud. Por este lado se llega a los ideales morales, ideales de "vida buena", distintos de los principios o normas morales.

Para Luhmann, la reducción de la incertidumbre es la función básica de la confianza. En cambio para Fukuyama no basta, para lograr confianza, con la predictibilidad del comportamiento, el comportamiento esperado tiene que ser además honesto y aceptable según criterios compartidos por la comunidad. Hay modelos de seguridad basados en el incremento de la desconfianza. El de Cultura Ciudadana puede ser visto retrospectivamente como más bien basado en el incremento de la confianza.

⁷ "En un sentido lato de cultura, puede considerarse que la moral y la ley hacen parte de la cultura. Sin embargo, existe una regulación cultural del comportamiento, de la acción y de la palabra, que actúa eficazmente más allá de la autorregulación moral y de la regulación jurídica. Ayuda a comprender cómo lo social tiene una vida propia que desborda la del individuo y la del Estado. (...) Usaré la expresión "cultura" en el sentido de esa regulación cultural" (Mockus, 1994).

⁸ Polanyi señala que al menos tres de los mercados (el de la tierra, el de la moneda y el del trabajo) dependen para su constitución de la regulación legal.

⁹ "Violencia como forma de comunicación" fue el título de un trabajo presentado en 1992 al Congreso Colombiano de Sociología.

¹⁰ De hecho la Alcaldía ha utilizado un lenguaje centrado en deberes, salvo en materia de desarme, alcohol y pólvora donde argumentó intensamente en términos de derecho a la vida y de preeminencia de los derechos de los niños.

Ley



Los jóvenes tienen un gesto muy lindo de autoaprecio que quiere decir: «me fajé, respondí bien a lo que esperaban de mí».

Argumentar para defender la democracia

Con el propósito de dar a conocer algunas experiencias internacionales consideradas significativas en el ámbito de la educación ciudadana, y examinar las implicaciones académicas que se derivan de estas experiencias para la elaboración de lineamientos curriculares para ciencias sociales y la educación ciudadana en Colombia, se llevó a cabo el Encuentro Internacional de Educación ciudadana el pasado mes de octubre.



El Encuentro Internacional de Educación ciudadana contó con la presencia de varios invitados, entre ellos el alcalde Antanas Mockus, quien presentó la ponencia «Pedagogía y Gobierno»; los investigadores Rosario Jaramillo y Hernán Escobedo, miembros del grupo que llevó a cabo este estudio. Rosario Jaramillo presentó los resultados de la Prueba de Comprensión y Sensibilidad Ciudadana elaborada por la Secretaría de Educación SED para la participación ciudadana¹. Los investigadores ingleses David Kerr y Bernard Crick compararon sus experiencias en educación ciudadana desde la perspectiva británica y el investigador Abraham Magendzo se refirió al tema de los derechos humanos y la democracia teniendo en cuenta su experiencia en el programa interdisciplinario de investigación en educación en Santiago de Chile.

Comprensión y sensibilidad para la participación ciudadana

La investigación acerca de la comprensión

La presentación de esta investigación -que surgió como parte del proyecto de la Secretaría de Educación del Distrito SED orientado al desarrollo de competencias básicas entre estudiantes de colegios públicos y privados- permitió conocer los resultados obtenidos en varios colegios de Bogotá sobre el tema de comprensión y sensibilidad para la participación ciudadana.

La prueba evaluó las siguientes dimensiones: en primer lugar, el desarrollo del juicio moral, que hace referencia a la competencia necesaria en todo ser humano para emitir un juicio moral complejo sobre una determinada acción o para resolver o tomar decisiones ante los dilemas morales que la vida cotidiana presenta; en segundo lugar, las representaciones mentales y actitudes, dimensión relacionada con las concepciones, los imaginarios, las preferencias valorativas y las orientaciones actitudinales acerca de los cambios en la vida en comunidad, que preparan a la persona para actuar ante determinadas circunstancias. El tercer aspecto que evaluó la prueba fue la información básica o de conocimiento diseñada para examinar en los estudiantes algunos conocimientos básicos sobre el estado colombiano, su funcionamiento, financiación, formas de control y posibilidades de participación de la ciudadanía.

La prueba de comprensión, sensibilidad y convivencia ciudadana se construyó en torno a nueve ejes temáticos que se refieren a diversos tipos de relaciones sociales de la vida ciudadana y que se abordan en unas u otras preguntas de la prueba.

Los resultados

Los resultados de esta prueba presentados en el foro se suman a los de otras pruebas similares que describen cómo la enseñanza tradicional de las ciencias sociales se ha concentrado en educar la memoria histórica y social y no en educar el razonamiento necesario para comprender la realidad social. En nuestro medio se ha detectado una ausencia de la llamada «inteligencia social», de la forma de razonar que permite comprender situaciones sociales de forma descentrada, sistémica y crítica para estar dispuesto a actuar a favor del bienestar común. Esta carencia de desarrollo impide que la educación ciudadana se dirija hacia el desarrollo de la autonomía intelectual y moral, indispensable para el desarrollo de una cultura ciudadana democrática.

Los estudiantes de Bogotá presentan una gran carencia de pensamiento crítico reflejada en la abundancia de estereotipos, especialmente en

relación con temas como el ejercicio político, el Estado, los impuestos y las normas. Esto obedece, a juicio de los investigadores, a la falta de información y a la abundancia de ejemplos de corrupción y abuso de poder en el país.

El pensamiento sistémico se refiere a «una forma de razonar que busca establecer las relaciones existentes entre unos fenómenos y otros, entre unos y otros elementos y entre unos y otros estados de un proceso.» Ésta es una forma de razonamiento que busca «representarse la realidad como un sistema complejo, en el que se entretujan numerosas relaciones entre sus componentes».

Si los estudiantes no pueden todavía establecer y coordinar cómo y por qué una acción individual tiene efectos para una comunidad y de construir su representación de la sociedad como un sistema, les es imposible comprender por qué los otros se afectan con lo que ellos hacen o viceversa. Es lógico que tampoco pueden medir y proyectar las consecuencias de sus acciones. Hay allí importantes y urgentes campos de trabajo en el aula en las áreas de ciencias sociales y de ética.

¿Cómo enseñar ciudadanía y democracia en las escuelas? ² Bernard Crick³

Aula Urbana destaca algunas recomendaciones prácticas para la formación en valores que llevan a cabo los docentes colombianos, extractadas del aporte del profesor B. Crick, uno de los conferencistas ingleses participantes en el Foro Internacional de Educación Ciudadana.

En Inglaterra existe en la actualidad una nueva materia en las escuelas secundarias denominada

«Ciudadanía»; esta materia es obligatoria y está basada en tres ideas prácticas:

Primero: los niños deben aprender desde el comienzo la autoconfianza y el comportamiento social y moral responsables en la clase y fuera de ella, hacia las figuras de autoridad y hacia sus pares.

Segundo: Los chicos deben aprender acerca

de la participación apoyando actividades en la vida comunitaria.

Y, en tercer lugar, los alumnos deben aprender formas para hacer se partícipes de la vida pública a través del conocimiento, las habilidades y los valores que se pueden denominar «cultura política». De esta forma se utiliza un término mucho más amplio que el de «Conocimiento o saber político».

Recomendaciones para una educación ciudadana

Me permito acotar tres recomendaciones:

- I. La educación ciudadana en escuelas básicas y secundarias, así como en escuelas vocacionales y técnicas, es una condición necesaria para el éxito de una reforma constitucional, si se parte de que su objetivo es crear en forma gradual una sociedad genuinamente democrática, más participativa y auto sostenible.
- II. La educación ciudadana en escuelas de todo tipo y en aquellas escuelas técnicas y vocacionales es una condición necesaria para una sociedad más participativa o para ayudar a disminuir la discriminación en las escuelas, aminorar el cinismo, la dependencia en el Estado benefactor, la apatía, la criminalidad, la delincuencia y el vandalismo y es posible que disminuya la cantidad de gente que opina «no me importa» hacia los temas electorales y públicos, actitud infortunadamente prevalente entre la gente joven.
- III. Aunque fuésemos una democracia, imperfecta, es totalmente legal que los ciudadanos estén suficientemente informados de cómo funciona una democracia y cómo puede mejorarla; nosotros podemos cambiar nuestra mentalidad colectiva de ser sujetos de la Corona a ser buenos y activos ciudadanos. Todo esto forma parte de una educación democrática.

En una escuela, por ejemplo, se puede plantear un programa de la siguiente manera:

- Desarrollo de habilidades de investigación y comunicación

Los alumnos deben aprender a:

- a) Pensar acerca de temas, problemas y sucesos políticos, espirituales, sociales y culturales analizando la información y sus fuentes, incluyendo aquella procedente de la Tecnología de Información y Comunicación, más conocida como TIC.
- b) Justificar, tanto oralmente como por escrito, sus opiniones personales acerca de dichos temas, problemas o eventos.
- c) Contribuir a discusiones exploratorias o de grupo, así como formar parte de debates.

- Desarrollo de habilidades en participación y acción responsable

Los alumnos deben ser enseñados a:

- a) Usar su imaginación para considerar las experiencias de otras personas y ser capaces de pensar acerca de ellas, expresar y explicar los puntos de vista que no son los propios.
- b) Negociar, decidir y tomar parte responsable en actividades que partan de la escuela y de la comunidad.
- c) Reflexionar acerca del proceso de participación.

Anotemos que no hay especificaciones acerca de los «eventos, problemas o temas» que deben ser discutidos ni acerca de la forma que debe tomar la participación «tanto en la escuela como en la comunidad». Esto ha ocurrido principalmente por dos razones: primero, no sería apropiado ni para el gobierno ni para sus dependencias dar normas exactas acerca de temas políticos o moralmente sensitivos - les correspondería a los supervisores, a los consejeros del gobierno y a los directores de las escuelas vigilar las desviaciones en la enseñanza o la enseñanza inadecuada-. En segundo lugar, pienso que en la naturaleza misma del concepto de Ciudadanía - que, después de todo, se refiere simplemente a la ampliación de las libertades públicas - debe haber una discreción local. Por ello es por lo que la orientación es a manera de sugerencia.

Nada de fórmulas o de recetas

Por otra parte, existe en el Reino Unido una norma del año 1986 que prohíbe estrictamente la promoción de orientaciones políticas partidistas en la enseñanza de cualquier materia en las escuelas, pero no prohíbe su discusión si ésta específicamente presenta las visiones políticas opuestas de una forma balanceada.

Las escuelas no recibirán lecciones a manera de fórmulas o recetas ni del ministerio ni de la autoridad educativa. Algunos maestros están preocupados por esta libertad y están buscando lecciones y orientaciones disponibles; lo que van a encontrar es una variedad de sugerencias a manera de oferta que provienen de organizaciones independientes de las cuales pueden escoger y seleccionar lo que más les convenga. Estas ofertas y recomendaciones provienen de la Fundación para la Ciudadanía, del Servicio Comunitario de Voluntarios, del Consejo para la Educación en Ciudadanía Mundial y del Instituto para la Ciudadanía.³

Considerábamos que era recomendable iniciar por trabajar el currículo, conscientes del peligro que representa recargar a los docentes y maestros con múltiples actividades y conscientes de las dificultades que representa dar recomendaciones globales para toda la nación en temas como, por ejemplo, la constitución, la organización escolar o los concejos locales.⁵

Sin la experiencia práctica del aprendizaje en el tema de «ciudadanía» estábamos seguros de que algunas escuelas convertirían esa materia necesaria y enriquecedora en una materia muerta, tan muerta como la materia denominada «Cívica».

Mi opinión personal y mi pensamiento actual es que las habilidades para argumentar representan la esencia de cualquier educación genuina para la democracia. Cuando uno comienza a considerar cómo se pueden hacer las cosas y cómo se pueden resolver las situaciones cotidianas es cuando uno requiere del conocimiento sobre la constitución y las leyes. Creer en la democracia y enseñar a los niños derecho constitucional es hacerles un mal, no es hacerles un bien; por lo menos ello aburre enormemente a los niños, y lo peor, es darles a los niños la imagen de que los estamos alejando de la posibilidad de comprender los asuntos reales de la sociedad y del mundo en que viven.

¹ Secretaría de Educación del Distrito SED en Prueba de Comprensión, sensibilidad y convivencia ciudadana. Calendario B, grados quinto, séptimo y noveno, Informe de resultados, Bogotá, Octubre de 2001.

² Versión preparada para el Magazin Aula Urbana del artículo gentilmente remitido por el profesor Bernard Crick, titulado «The teaching of citizenship and democracy in english schools», presentado en el Encuentro Internacional Foro de Educación Ciudadana, organizado por el Ministerio de Educación MEN, Bogotá, octubre de 2001.

³ Bernard Crick es profesor emérito de la Universidad de London; fue consejero de Asuntos Ciudadanos en el Departamento de Educación de Londres (1998-2001). Autor de diversos libros, entre ellos «In Defence of Politics» - recientemente traducido como En Defensa de la Política. (Editores Tusquets, Barcelona) Bernard.Crick@ed.ac.uk>.

⁴ El nombre en inglés de estas instituciones es: Citizenship Foundation, Community Service Volunteers (CSV), Council for Education in World Citizenship (CEWC) and the Institute for Citizenship.

⁵ Detalles completos acerca del currículo y de los recursos de consejería están disponibles en la página Web del Ministerio de Educación del Reino Unido: www.dfes.gov.uk/citizenship.

La pedagogía de proyectos en el CEL

Un proyecto de vida

Desde una hipótesis propia, "La pedagógica de proyectos constituye el modelo pedagógico del CEL y representa una alternativa válida y legítima frente al modelo de la pedagogía tradicional". Entre octubre de 1999 y octubre de 2000, se desarrolló el proyecto de investigación "Caracterización de la práctica pedagógica, de la relación con el conocimiento y de la interacción social que se dan en el trabajo por proyectos, eje de la innovación educativa", por parte de los docentes del Centro Educativo Libertad (CEL).



En la investigación se comenzó a analizar la forma como se diseña y se planea un proyecto en la institución, sus diferentes momentos y las dinámicas e intencionalidades que se dan en ellos desde la estrategia de la Pedagogía de Proyectos que se trabaja en el CEL. De igual manera, se miró la estructura general de los proyectos, el nombre de éstos, los propósitos generales, las etapas que cumplen, las actividades que se generan para su desarrollo, las metas que se proponen alcanzar en cada etapa y la evaluación y la sistematización que se hace de cada uno de ellos. Del mismo modo, se realizó un análisis de las variaciones que ha tenido el trabajo por proyectos a lo largo de 9 años.

En el transcurso de la investigación se encontraron varias pistas que permitieron establecer categorías de análisis dentro del proceso de investigación y sistematización de la propuesta. Éstas son:

- La interacción social
- La relación de los sujetos con el conocimiento
- La práctica pedagógica

Desde una hipótesis propia -"la pedagógica de proyectos constituye el modelo pedagógico del CEL y representa una alternativa válida y legítima frente al modelo de la pedagogía tradicional- se tuvieron en cuenta aquellos factores que el equipo de investigación consideró más relevantes en este proceso. Dichos factores son:

- Los escenarios, porque los espacios del CEL trascienden lo meramente físico. Gracias a ello, los sujetos se desenvuelven, se relacionan y construyen un acervo social, cultural y escolar.
- Los actores que se entienden como los sujetos que dan vida y se apropian de los espacios en los cuales se desenvuelven y actúan.
- Los discursos, que constituyen el lenguaje que circula y pone de manifiesto los imaginarios, los saberes, las necesidades y expectativas de toda la comunidad educativa en la cual se lleva a cabo la innovación educativa.

Afectos y tensiones

Son muchas las cosas que hay que decir respecto a la pedagogía proyectiva como resultado de la presente investigación con respecto al factor relacionado con la interacción social. En primer término, debe rescatarse la

existencia de un ambiente altamente comunicacional, en donde el hecho de convivir es objeto de discusión permanente. Esto es posible porque la convivencia está determinada por los afectos y las tensiones existentes entre sujetos reales que pueden expresar su manera de sentir a través del conflicto o del consenso, basados en principios de autogestión, autoorganización y autodeterminación. De este modo, el proceso de interacción se convierte en tarea muy compleja e interesante que suscita cambios, dificultades, aciertos y desaciertos. Los efectos y tensiones permiten la proyección de los integrantes del CEL como sujetos sociales en tanto que son dueños de su acción presente.

La pedagogía proyectiva sugiere una nueva concepción de las relaciones basadas en un ambiente de "reconocimiento" en el cual todos los que allí intervienen tienen la posibilidad de participar a partir de la transformación significativa de espacios o escenarios que no son rígidos sino abiertos y al alcance de los actores.

Se parte, a su vez, de la cercanía del discurso, que deja de ser exclusivo del maestro o del adulto y se acerca a los estudiantes, quienes lo encuentran significativo porque pueden transformarlo.

Aquí es evidente cómo el acto pedagógico cobra sentido en la medida en que es consensuado, discutido y construido colectivamente, desde el marco de la posibilidad de intervención, en donde se tiene en cuenta la concepción integral de "Ser Humano" que parte del deseo hacia la acción.

¿Qué enseñar y qué aprender en un proceso escolar?

Concebir el conocimiento como una construcción de tipo histórico, social y cultural, que tiene una relación directa con los sujetos, pues son ellos quienes lo validan, implica que esos sujetos se relacionen de manera diferente, y para ello se requiere de unas condiciones igualmente diferentes. Frente a este punto, el CEL se caracteriza por tener un currículo abierto y permanente que se complementa con la pedagogía de proyectos como eje desde donde se da la innovación.

Esta concepción del currículo implica optar por un diseño que responda a las necesidades del contexto y de los sujetos

Un proyecto de vida

para los cuales se proyecta. Para ello se necesitan alternativas flexibles y mediadoras entre el conocimiento que el maestro considera que el alumno debe construir durante el proceso de formación -conocimiento escolar deseable-¹ y el conocimiento que el alumno considera interesante.

Un currículo que reconoce a sus sujetos y su contexto permite a la escuela configurarse como un sistema particular en el cual la construcción del conocimiento no depende de estructuras externas que se anexan a la vida escolar, sino que es producto de ella misma. La pedagogía de proyectos es la opción que ha elegido el CEL para elaborar un currículo con las características que hemos mencionado. Así, el currículo adoptado no está predeterminado; es más bien cambiante, se va transformando de acuerdo con el proyecto que se planea para cada año. Este proyecto depende de los intereses de las maestras y los gustos y características de los grupos. Se trata de establecer consensos entre los diferentes intereses que tiene la comunidad en general y por ello se hace una planeación colectiva.

Cada uno aporta lo suyo

Los proyectos se enriquecen con la espontaneidad y la incertidumbre que aportan sus actores. Cada uno de ellos hace su aporte a esta construcción colectiva, con lo cual se logra un sentido de identidad y permanencia plural que da significado a la construcción de los procesos y dinámicas que se viven en el CEL.

Así, la pedagogía de proyectos tiene una cualidad muy específica: la proyección. No hay objetivos pedagógicos de carácter inmediato, es decir, no se pretende que se den procesos a largo plazo. Cada año se puede volver sobre lo que se ha trabajado anteriormente para darle una nueva dimensión o hacerlo más complejo y para darle un contexto diferente, de tal manera que, en su sistema de pensamiento, las nociones, los conceptos, las habilidades, los principios, los valores éticos, en fin, todo lo que es el niño o niña en su dimensión integral entra en juego permanentemente. Podría decirse que el proceso tiene forma de un espiral en el que se vuelve sobre lo mismo, pero no en el mismo punto porque los chicos crecen y cambian, tal como cambian las situaciones, los contextos y los proyectos. Es por ello que antes que enseñar unos contenidos particulares, en el CEL se pretende formar en los niños y jóvenes aptitudes y actitudes para la vida.

La forma como se interrelacionan los sujetos con el conocimiento en el contexto de la pedagogía de proyectos que se desarrolla en el CEL se manifiesta en una interrelación caracterizada por la interestructuración del conocimiento². Por otra parte, en la práctica pedagógica del Centro Educativo Libertad, maestras y maestros se caracterizan por tener una identidad y un compromiso total frente a su labor; identidad que hace que su proyecto de vida se interrelacione

directamente con el pedagógico, lo que afecta su manera de ser, pues el docente deja de ver el mundo parcializado y comienza a verlo de una manera integral; así mismo, la pedagogía la vislumbra como un todo.

La pedagogía de proyectos, hace que el docente que llega a la Institución se dé a conocer tal y como es, con todas sus potencialidades como ser humano y también con las dificultades propias. En su trabajo participa en un proceso de desaprender, de romper muchas costumbres arraigadas para tener una verdadera posibilidad de crecimiento y construcción en su profesión.

Caracterización de la práctica pedagógica, de la relación con el conocimiento y de la interacción social que se dan en el trabajo por proyectos, eje de la innovación educativa del Centro Educativo Libertad (CEL). Es un proyecto financiado por el IDEP mediante convocatoria 01 de 1999.



La pedagógica de proyectos constituye el modelo pedagógico del CEL y representa una alternativa válida y legítima frente al modelo de la pedagogía tradicional.

¹ GARCIA, J.E. y GARCIA, F.F. "Investigando Nuestro Mundo". En Cuadernos de Pedagogía, 209. Citado Por PORLAN, Rafael, Constructivismo y Escuela. Diada, Sevilla. Pág. 162.

² NOT. Louis. Las pedagogías del conocimiento. El docente se involucra afectivamente en el proyecto de una manera total. Es por esto que el afecto sincero es la base de su práctica.

El contexto del CEL se ha convertido en una institución formadora de maestras y maestros, que aprenden construyendo y crecen junto con sus compañeros y los estudiantes.

Ambientes de aprendizaje virtual en el CED La Belleza

De gateadores a voladores

Por: Julio Ramos y Francisco Casas

El Centro Educativo Distrital La Belleza está desarrollando el proyecto «Construcción de ambientes virtuales que facilitan el aprendizaje apoyados con nuevas tecnologías»¹, auspiciado por el IDEP.

Este proyecto de innovación pedagógica toma como referente otro semejante realizado en España² y se basa en el aprovechamiento didáctico de software de propósito general, tales como Word, Excel, PowerPoint, con los que cuentan muchas instituciones escolares. Generalmente, la creencia entre los docentes es que se necesita adquirir un software pedagógico específico muy costoso para que sea de utilidad didáctica. Sin embargo nuestra experiencia nos ha demostrado que los programas de propósito general pueden

ofrecer -sin necesidad de aprender lenguajes complejos de programación- amplias posibilidades pedagógicas. Para Claudia Quiroga, profesora de Inglés del CED La Belleza, la experiencia de trabajo ha sido muy enriquecedora: «he creado una clase virtual de 15 minutos basada en un juego de selección múltiple mediante el cual, a través de diapositivas los jóvenes deducen la estructura gramatical del tiempo perfecto (pasado perfecto progresivo)». Con este proyecto, la Profesora Quiroga, junto con muchos otros docentes de la institución escolar, ha sido capacitada para diseñar, desarrollar y usar en su práctica de aula el software educativo creado por ellos mismos.

Este proyecto se concibió como conjunto de 27 miniproyectos, uno por cada docente. Estos se dividieron en tres grupos de acuerdo con sus conocimientos en informática. Los grupos se identificaron como «gateadores», «caminadores» y «voladores», a fin de hacer una nivelación para poder llevar un proyecto en conjunto. Hoy se puede destacar que algunos de los «gateadores» sobrepasan en habilidades y desempeño a algunos «voladores».

Después de la capacitación técnica, los profesores emprendieron la tarea de desarrollar su propio software pedagógico o modelo educativo computacional (MEC), de acuerdo con tres criterios básicos: El primero de ellos se centró en la temática, que tenía como referentes los aspectos difíciles de enseñar por parte del docente o difíciles de comprender por parte del estudiante. En segundo lugar establecía que cada aplicación debía guardar relación con los indicadores de logro formulados por cada docente en su área de trabajo. En este sentido, se buscaba que los MEC plantearan actividades de enseñanza que favorecieran el aprendizaje de contenidos procedimentales, tales como: relacionar, identificar, distinguir, memorizar, observar, ordenar, clasificar, completar y explorar conceptos e ideas. Finalmente, cada aplicación debía permitir al estudiante ser parte mucho más activa de su proceso de aprendizaje. Así,



Los grupos se identificaron como «gateadores», «caminadores» y «voladores» con el fin de hacer una nivelación para poder llevar un proyecto en conjunto.

los programas debían facilitar que los alumnos mismos controlaran sus propios avances y ritmos, con independencia y seguridad, sin sentirse examinados.

En síntesis, construir los modelos educativos computacionales de acuerdo con estos criterios no ha sido tarea fácil, como lo confiesan algunos profesores entre ellos Nixon Barrera, profesor de quinto de primaria, quien afirma: «las dificultades se han presentado frecuentemente... hay que tener claro que esto lleva tiempo, pero que cada vez se puede hacer con mayor facilidad, sin embargo, resulta muy satisfactorio para uno, dada la aceptación por parte de los estudiantes.» A pesar de las dificultades, hasta la fecha hay decenas de aplicaciones creadas por estos inquietos docentes que trabajan con una población escolar de estratos 1 y 2.

Los trabajos realizados por ellos fueron mostrados en la última edición de Expociencia-Expojuvenil y se están ensayando con los estudiantes de la institución escolar. Al finalizar el proyecto se dispondrá de un CD-ROM donde se incluirán los MEC desarrollados por los docentes y estudiantes en diferentes áreas, con un resumen de la metodología y resultados finales de la innovación.

El proyecto «Construcción de Ambientes que faciliten el aprendizaje apoyados con nuevas tecnologías» es financiado por el IDEP mediante convocatoria 04 de 2000. Contrato N° 84 de 2000.

¹En palabras del Rector Guillermo Montenegro, «este proyecto nos permite a todos estar a la vanguardia de la tecnología mediante el uso del computador y la sala de sistemas, ya no como un espacio de algunos pocos, sino como sitio de todos y para beneficio pedagógico de todos».

²<http://www.xtec.es/recursos/dic/>

Nicolás Guillén
(1902-1989)

Canción de cuna para despertar a un negrito

Dórmite, mi nengre,
Mi nengre bonito...
Emilio Ballagas

Una paloma
Cantando pasa:
¡Upa, mi negro,
que el sol abrasa!
Ya nadie duerme,
Ni está en su casa;
Ni el cocodrilo,
Ni la yaguaza,
Ni la culebra,
Ni la torcaza...
Coco, cacao,
Cacho, cachaza,
jupa, mi negro.
Que el sol abrasa!

Negrazo, venga
Con su negraza.
¡Aire con aire,
que el sol abrasa!
Mire la gente,
Llamando pasa:
Gente a la calle,
Gente en la plaza;
ya nadie queda
Que esté en su casa...
Coco, cacao,
Cacho, cachaza,
jupa, mi negro,
que el sol abraza!

Negrón, negrito,
ciruela y pasa,
salga y despierte,
que el sol abraza,
diga despierto
lo que le pasa...
¡Que muera el amo,
muera en la brasal!
Ya nadie duerme,
Ni está en su casa:
¡coco, cacao,
cacho, cachaza,
jupa, mi negro,
que el sol abraza!

Dulce María Loynaz
(1902-1997)

Diálogo

Están cayendo las estrellas...
-¿Qué estás diciendo, hermano?
Son estrellas fugaces.

-¿Están cayendo estrellas!...
-¿Qué pensamiento extraño...
-¡Cómo del cielo claro
se desprenden estrellas!...
Pon tus manos abiertas
para que ellas caigan...

-¿Qué estás diciendo, hermano?
Son estrellas fugaces,
ni caen ni se recogen.

-No importa. Pon las manos...

Félix Pita Rodríguez
(1908 - 1990)

De «Cantigas»

Salí buscando el camino
y me perdí.
Cuando el camino pasó
no lo vi.

No es ir a buscar caminos
Lo que cuenta.
Lo importante es mantener
La puerta abierta.

A veces llega más lejos
el más quieto.
Corre el caballo del sueño
más que el viento.

Los caminos, caminante,
son de todos, como el sol.
Cerrarlos no puede el rey
ni el señor.

Ni los caminos del monte,
ni los que van por la mar,
tienen dueños: son caminos
para todo caminar.

Pero hay caminos del viento,
de la noche y el soñar,
que van por dentro y que nadie
tiene derecho a pasar.

Los cantares no se inventan

Los cantares no se inventan
están en algún lugar
y llegan sin anunciarse:
Todo es saber escuchar.

Nunca un cantar verdadero
Se inventó
Llegó volando, ¿de dónde?
y alguien lo oyó.

La poesía es un silencio
que alguien de oreja muy fina
escuchó.

David Chericián
(1940)

Canción del tiempo

El tiempo,
el tiempo,
el tiempo se murió
y lo van a enterrar
dentro de un gran reloj
con las manos cruzadas
a las diez y a las dos;
que sí,
que no,
que el tiempo se murió
y nadie sabe, nadie,
a qué hora sucedió;
que sí,
que no,
que el tiempo se murió.

Canción de la noche

Por el aire de la noche
volando cruza un zapato:
zapato que lindo vuela,
qué pues andará buscando.

Por la oscuridad del sótano
se arrastra apenas un pájaro:
si buscará el carpintero
madera para su canto.

Sobre el sótano y la noche
un grito se va alejando:
zapato y pájaro miran
la luna que empina un gato.

Jose Martí
(1853-1895)

De Versos sencillos

Si ves un monte de espumas
Es un verso lo que ves:
Mi verso es un monte, y es
Un abanico de plumas.

Mi verso es como un puñal
Que por el puño echa flor:
Mi verso es un surtidor
Que da un agua de coral.

Mi verso es de un verde claro
Y de un carmín encendido:
Mi verso es un ciervo herido
Que busca en el monte amparo.

Mi verso al valiente agrada:
Mi verso, breve y sincero,
Es del vigor del acero
Con que se funde la espada.

Cultivo una rosa blanca,
En Julio como en Enero,
Para el amigo sincero
Que me da su mano franca.
Y para el cruel que me arranca
El corazón con que vivo,
Cardo mi oruga cultivo:
Cultivo la rosa blanca.

Otra manera de enseñar la historia del computador

Entre el ábaco y el portátil

Por Jaime Cisneros¹

Sucedió a comienzos de febrero, en un día soleado que parecía uno de tantos. A la llegada a la institución fuimos recibidos por los coordinadores y posteriormente nos desplazamos a los salones de clase. A eso de las nueve de la mañana, mientras escuchábamos con mucha atención a María Isabel, la profesora de Sociales, fuimos sorprendidos por el grito de un estudiante de séptimo que atravesó el patio. Gritó con tanta fuerza y desespero, que su acción posteriormente la valió el sobrenombre de «Estrentor» por parte de sus compañeros². De manera casi instintiva nos incorporamos y salimos al patio empujándonos. Una vez allí, nuevamente fuimos sorprendidos, esta vez por una luz tan intensa que cegó nuestros ojos momentáneamente. La luz dio paso a una nave que se posó estratégicamente en el centro del patio. El pánico se apoderó de todos; algunos estudiantes empezaron a gritar pidiéndole perdón a Dios por las copias que habían hecho en los exámenes; otros, casi arrodillados ante los profesores, les ofrecían disculpas por haberlos tratado de «cuchos» y por haberlos dibujado en los tableros. Omar, uno de los coordinadores, estaba arrodillado en la sala de profesores dándose golpes de pecho mientras juraba que jamás les había hecho una anotación a los alumnos y aseguraba de ahora en adelante comenzaría a consentirlos como a sus propios hijos.

Después de unos minutos de gran confusión, poco a poco el silencio y la tranquilidad fueron apoderándose de todo el colegio. Entonces fue posible observar que la intermitencia emitida por las luces de aquella nave había desaparecido totalmente. De pronto, el silencio fue interrumpido por un tenue sonido parecido al que hacen las sillas viejas cuando alguien se levanta de ellas, al tiempo que una especie de compuerta se fue abriendo lentamente para dejar al descubierto a un ser extraordinariamente singular. Calculo que el sujeto medía sesenta y cinco centímetros de estatura, su cabeza era grande, quizá igual al resto del cuerpo, y tenía una boca extremadamente pequeña, tanto, que se hubiera atragantado con una semilla de ciruela. Algunos dijeron que la boca se asimilaba a la de uno de los coordinadores cuando silbaba de felicidad. En cuanto a sus pies -¿o patas?-, eran grandes y muy anchas; el color de la piel era rosada. Por todas estas características aquel ser, en lugar de causar pánico o miedo, inspiraba tal ternura que algunas profesoras se tomaron de la mano y empezaron a llorar porque les recordaba un juguete que habían regalado a sus hijos en Navidad.

Repentinamente aquel ser empezó a hablar nuestro idioma con tanta claridad, que incluso Claudia, la profesora de español, movió la cabeza en sentido de aprobación. Inicialmente explicó que venía en son de paz y que traía amistad. Para expresar estas dos ideas empleó por lo menos cuatro horas, por lo cual algunas alumnas se desmayaron producto del cansancio; entre tanto, aquel diminuto ser emocionaba cada vez más con cada desmayo porque pensaba que su imagen producía la misma reacción que produce en los adolescentes figuras como Michael Jackson y Enrique Iglesias, de los cuales había tenido la oportunidad de ver un par de videos.

Preparando el viaje

Transcurridas dos semanas desde la llegada de aquel ser, al que en adelante llamaremos Capaborín (por su Cabeza, sus Patas, su Boca y Rin como terminación de sustantivo), en el colegio ya nadie hablaba de cosa distinta al origen, las costumbres y la gran sabiduría que poseía este ser. Todos estábamos realmente fascinados con su presencia y, en lugar de las clases habituales, se recibían charlas por parte de Capaborín. Él se convirtió en un ser tan familiar, las niñas lo dibujaban en sus cuadernos y las señoritas lo esculpían en plastilina para regalarlo a los amigos. Tanta fue la acogida, que la señora Clara había determinado incluir su nombre en el himno del colegio y el dr. Pulido pensaba otorgarle el título de bachiller Honoris Causa.

Un día, mientras estábamos reunidos en el patio principal, Capaborín anunció que, como una muestra de gratitud y de cariño por la gran aceptación que había recibido por parte de todos, había tomado la firme decisión de hacer realidad el sueño de un grupo de estudiantes, quienes le habían manifestado el deseo de viajar a través del tiempo para conocer en vivo la historia del computador. El anuncio fue recibido con júbilo, debido al interés que tenían todos los estudiantes por los computadores.

En dos días se hicieron los preparativos respectivos y, por fin, el lunes 26 de febrero a las once de la mañana, después de innumerables abrazos y llantos de despedida, subimos a bordo de la nave de Capaborín; digo subimos porque yo estaba dentro del grupo de estudiantes para quienes la Informática representa todo. En presencia de toda la comunidad la nave despegó lentamente. Al principio sentí mareo y miedo, pero, a medida que nos elevábamos al cielo, empecé a sentir emoción de ver a Bogotá cada vez más pequeña hasta que terminó por perderse definitivamente. Minutos después vivimos esa conmoción que debieron sentir los astronautas al mirar a lo lejos el hermoso planeta azul. Entonces la Tierra se convirtió en una esfera suspendida en el firmamento.

Por cosas que no podría explicar, volvimos a la Tierra, pero a un lugar totalmente desconocido, y sólo entonces Capa, que había permanecido en silencio desde el momento de nuestra partida, con voz susurrante dijo que la nave estaba lista para maniobrar el cambio de tiempo y espacio; después de manipular algunos controles y señalar una pantalla de color azul, añadió: «aquí podrán observar el año y el lugar en el que nos encontramos ahora, así que prepárense para emprender el viaje». No había terminado la última frase cuando sentimos un movimiento brusco, al tiempo que todo quedó en completa oscuridad; pasaron unos cuantos segundos antes de que la luz volviera a la normalidad. De inmediato nos apresuramos a mirar la pantalla azul en la que ahora se leía año 3000 a. de C. Luego, llevados por la curiosidad, nos volvimos hacia una de las ventanillas de la nave a través de la cual observamos una inmensa llanura con unos cuantos pastores y, junto a ellos, unos grupos de ovejas. Mi asombro fue tal, que de inmediato pensé que Capaborín se había equivocado de época y nosotros habíamos retrocedido en el tiempo más de lo debido. Sin pensarlo dos veces me acerqué a Capa para comentarle mi inquietud. «No te exaltes -dijo- no nos hemos equivocado de lugar ni de tiempo, puesto que el origen del computador es éste». «Pero, ¿cómo? -repuse-, ¡si aquí sólo hay unos cuantos pastores que no saben ni siquiera sumar, menos aún van a saber de computadores!» «En efecto, -replicó- ellos no saben sumar y allí radica todo; porque, sin tener un computador, ellos sienten la necesidad de contar sus ovejas y tienen que hacerlo de alguna manera». Luego agregó: «¿observan aquel montón de piedrecillas junto al pastor? Cada piedrecilla representa una oveja, así ellos saben cuántas tienen». «¿Siempre lo han hecho con piedrecillas?», pregunté. «No -respondió Capa-, anteriormente contaban con los dedos de sus manos, lo hicieron hasta que el rebaño creció y el número de ovejas sobrepasó el número de sus dedos. En otras ocasiones lo hacían con palitos y aún con semillas.

En conclusión -asintió Capaborín-, la primera etapa en la evolución del computador data de cuando el hombre siente la necesidad de contar». Con estas últimas palabras emprendimos nuevamente el viaje, pero esta vez para retornar al futuro.

Instantes después la pantalla azul nos señaló que nos encontrábamos en China, en el siglo III a. de C. De inmediato Diana, una alumna del 702, se acercó a Capa y le dijo: «¿qué tiene que ver la China con el origen del computador?», a lo que él respondió: los chinos inventaron un aparato que resulta más práctico que contar con los dedos; se llama ábaco y trabaja con base diez, así que les permite contar unidades, decenas y centenas. Precisamente aquel habitante, -dijo señalando a un señor de avanzada edad- tiene un ábaco y les explica a sus compañeros cómo funciona». Dicho esto nos acercamos a donde había un gran tumulto. Fue tal nuestra proximidad que presentí que nos iban a descubrir; ¡imagínense la conmoción que habría causado hace 2.300 años la presencia de una nave espacial! Capa, comprendiendo nuestro nerviosismo, mencionó algo que hasta ese momento desconocíamos: ellos jamás notarán nuestra presencia, porque la nave está recubierta con un material imperceptible al ojo humano que se activa cuando se viaja a través del tiempo. Terminada la explicación, y sin ningún temor, observamos muy de cerca cómo era el ábaco; algo aparentemente simple, una tabla con una serie de varillas en las cuales estaban incrustadas varias piedrecillas.

Pasaron unos cuantos minutos antes de que continuáramos el viaje. Como siempre, el interior de la nave quedó completamente oscuro; cuando volvió a la normalidad miramos la pantalla azul en la que se leía: año 1642; lugar: Francia. De inmediato Pedro, el «gafufito» de quinto, se aproximó a Capa diciéndole: «¿y ahora qué?» a lo que él replicó: «vamos a visitar a un gran personaje de esta época». Segundos después nos encontrábamos a unos cuantos metros de altura muy cerca de una construcción semejante a un pequeño castillo. De inmediato nos invitó a que observáramos a través de una pantalla conectada a un gran lente; según él, emitía unos rayos que permitían mirar el interior de éste. Fue así como observamos a un hombre de apariencia juvenil - de veinte años, aproximadamente- trabajando en un aparato. Según Capa, se trataba de Blas Pascal, considerado uno de los grandes genios de esa época por sus conocimientos en física, matemáticas y filosofía. Él era quien había inventado la primera máquina de calcular que, aunque sólo permitía sumar y restar, resultaba altamente novedosa para aquel entonces.

Finalmente, Capa comentó que otro de los grandes precursores de la computación fue el alemán Leibnitz, quien en 1671 complementó la máquina de Pascal para que fuera capaz de multiplicar y dividir. Terminada esta explicación emprendimos nuevamente el viaje.

Nos detuvimos en el año 1883. Como siempre, miramos a Capa, quien dijo que conoceríamos al llamado Padre de la computación. Por ello, uno de nosotros tendría que bajar de la nave y asistir a una de las conferencias que aquel gran personaje dictaría. Por azares del destino resulté elegido para esta importante tarea, hecho que me llenó de emoción y de cierto nerviosismo. Sin embargo, Capa me tranquilizó y me aseguró que todo estaba minuciosamente calculado, desde el vestido de la época hasta un documento que autorizaba mi ingreso a la conferencia. Dos horas después estaba en presencia del gran genio llamado Charles Babbage, quien empleaba un lenguaje muy técnico. Gracias a su exposición entendí que había diseñado una máquina llamada Analítica, según Capa, la base fundamental para la invención de los computadores actuales.

Nuestra siguiente parada fue en Estados Unidos, en el año 1944 (en plena Segunda Guerra Mundial). Gracias a Capa tuvimos la oportunidad de asistir a una de las demostraciones de procesamiento de datos del primer computador que se había inventado: ¡Óiganlo bien!, estábamos frente al primer computador de la historia llamado Mark I. Se necesitaban varios ingenieros para manipularlo, todos ellos bajo las órdenes de un tal Howard Aikeen, profesor de la universidad de Harvard y quien era precisamente el inventor de aquel inmenso aparato que medía aproximadamente 17 metros, algo así como dos salones juntos. Según explicaba él, empleó cinco años en su construcción y utilizó 18.000 tubos de vacío y 800.000 metros de cable que, unidos y extendidos, habrían permitido dar dos vueltas al mundo.

Posteriormente fuimos a la Universidad de Pennsylvania, al año 1946. Allí dos personajes habían sido los inventores de otro computador al que llamaban Eniac; la diferencia con el anterior es que este era totalmente electrónico; también era inmenso y muchos personajes del mundo se tomaban fotografías junto a él. Esto le causó mucha risa a Juan nuestro compañero, «el gordito», quien, acercándose a nosotros, con tono susurrante dijo que ya se imaginaba la reacción de todos los allí presentes si les mostrara una fotografía junto al computador multimedia que su padre le había dado como regalo de Navidad.

Al abordar nuevamente la nave recibimos una noticia un tanto desalentadora por parte de Capa: ya era hora de volver. Nos miramos con gesto de resignación y permanecimos en silencio esperando el viaje final. A nuestra llegada fuimos recibidos como verdaderos héroes. En los siguientes días el tema central de todas las conversaciones fue el viaje, las épocas, las máquinas y los personajes que habíamos tenido la oportunidad de conocer.

Todo iba bien, hasta cuando nuestro amigo extraterrestre anunció su partida. En su despedida no olvidó agradecer de antemano el hecho de haber mantenido en secreto su presencia en el colegio. Sin embargo, nos dio libertad de hablar de su visita cuando él se hubiera alejado. De allí en adelante la melancolía se apoderó de todos porque sin duda Capaborín se había convertido en un integrante más de la familia liceísta. Después de interminables despedidas acompañadas de sollozos y abrazos, Capa partió y, mientras contemplábamos desde el patio cómo él y su nave se perdían en el cielo, yo pensaba en toda la grandeza de nuestro universo, en el milagro que representa nuestra existencia y también en todo el trabajo milenario que le llevó al hombre inventar aquella máquina prodigiosa que se ha convertido en un elemento de trabajo cotidiano, a la que todos llaman sencillamente computador.



La primera etapa en la evolución del computador, data de cuando el hombre siente la necesidad de contar.

¹ Profesor de Informática: CED Luis López de Mesa y Liceo Superior de Bogotá. Editado por Aula Urbana Correo electrónico: jcisneroz@starmedia.com

² Aludiendo a aquel hombre de la mitología cuyos gritos se oían en los pueblos vecinos.

Maestros navegantes

La Red se ha convertido en una herramienta muy importante para la investigación en todas las áreas del conocimiento. En los últimos tiempos, además de poseer la destreza para buscar páginas de su interés, los navegantes han tenido que desarrollar rapidez y habilidad para eludir una gran cantidad de avisos que automáticamente bombardean las pantallas y que, por lo general, apuntan a promover casinos, loterías, avisos insistentes o páginas de pornografía. Si bien los adultos sabemos qué podemos encontrar en estas páginas y, por ende, tomar la libre decisión de acceder a ellas o dejarlas pasar, no sucede lo mismo con los niños y jóvenes. Aula Urbana hace un llamado desde la sección Maestros Navegantes para recordar a los padres y maestros la importancia de tener en cuenta esta situación a la hora de motivar a los hijos o a los alumnos a ingresar a Internet. Del mismo modo, y como es habitual en esta sección, presentamos las direcciones de algunas páginas de la Red que proporcionan información de interés para maestras y maestros.

Área de matemáticas

www.xtec.es

Es esta dirección podrá encontrar 3.500 problemas de matemáticas ordenados por nivel ascendente para trabajar con los alumnos en el aula.

www.oei.es/mateiber.html

Esta página corresponde a una revista con temas especializados de la sociedad iberoamericana para la promoción de la matemática (Siproma) y la Organización de Estado Americanos (OEA) para la educación la ciencia y la cultura.

Área de Ciencias naturales

www.ciencias.net.com

En esta página encontrará información sobre aspectos curiosos y extraños de la ciencia.

Área de sociales

www.us/infonation/s_infonation.html

Aquí encontrará información sobre todos los países del mundo en 36 categorías para investigar y consultar, y en tres idiomas (español, inglés y francés).

Área de Humanidades

www.filosofia/esfretadaweb.html

Esta página contiene ayuda para realizar clases de filosofía distintas a las tradicionales.

www.literonauta.com

La página corresponde a una revista de literatura que contiene temas acerca de escritores hispanoamericanos, artículos de literatura, noticias, webs y colaboraciones.

www.cajamagica.net

Página que recoge interesantes técnicas y juegos para animar a los niños a la lectura y escritura.

www.imaginaria.com.ar

Revista quincenal de literatura infantil y juvenil.

www.euska/net.net/tz/

Recorrido por la historia de la literatura española.

www.tiza.net

Portal especializado en educación, comunidad educativa, correo electrónico, foros y clubes especializados en educación.

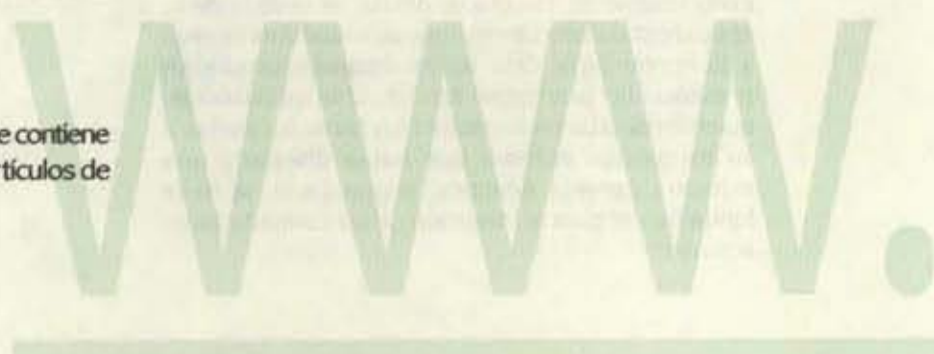
Educación especial

www.internen.es

Propuesta de recursos educativos en el aula, ideal para educación infantil, educación primaria y educación especial.

www.autisme.com

Página que suministra información sobre autismo destinada a padres, educadores y estudiantes de pedagogía.



Reglas de oro

Para maestros realmente comprometidos con la No-violencia¹

1. Nunca abuse de su poder

Un maestro es un ser muy poderoso, especialmente si trata con niños pequeños. Posee un poder que emana de su posición y del respeto natural que sus alumnos le profesan, porque lo ven no sólo como un sujeto «que sabe mucho», sino, además, como esa persona a la que sus padres lo han confiado, delegando parte de su autoridad sin reparos.

Cuando los niños crecen comienzan a entender que el poder de su maestro no es tan grande como suponían al principio. Sin embargo, esa figura seguirá siendo quien puede castigarlos por sus faltas y quien evalúa sus progresos académicos y decide sobre esta parte importante de sus vidas.

En cualquier caso, un buen maestro debe administrar racional y seriamente su poder, con un sentido estricto de justicia, porque no hay mayor violencia que la arbitrariedad. Un maestro que abusa del poco o mucho poder que posee frente a sus alumnos está, en realidad, avalando la natural tendencia de los niños a abusar de quienes son más pequeños, más débiles o más indefensos.

2. Nunca pierda el control

Los niños frecuentemente caen en comportamientos capaces de «sacar de casillas» al más valiente.

Un maestro incapaz de controlarse da luz verde a todo tipo de excesos por parte de sus alumnos y, al generar una violencia permanente en los niños más atrevidos provocará en los tímidos y en los pacíficos un estado continuo de temor.

3. Nunca discrimine ni sea intolerante

La peor contradicción en la que puede caer un maestro es dividir a sus alumnos dependiendo de si le caen bien o le resultan antipáticos. Es cierto que hay niños que no son naturalmente simpáticos, y no todos poseen una apariencia o una actitud agradable, pero el maestro debe superar sus propias limitaciones de apreciación y dar a todos un trato deferente e igualitario. Muy especialmente debe evitar distinguir entre los niños según sus razas, credos o por su origen o posición social.

4. Nunca mienta

Si un maestro miente a sus alumnos, sin duda éstos lo descubrirán. Ellos tienen una percepción especial para el engaño, cuando proviene de un adulto. Cuando lo descubren, no sólo lo pierden el respeto, sino que, además,

aprenden que mentir es un recurso válido para abusar de otros, por lo general, de los más pequeños e inocentes.

Si un maestro no sabe, debe decir «no sé»; si le preguntan algo que es inconveniente responder, por la razón que sea, debe decir «no puedo responder eso». Y sobre todo, no puede permitir la mentira en los alumnos bajo ninguna circunstancia.

5. Nunca tema

Se ha dicho que «siempre agredimos a lo que tememos». Considerando que la agresión frente a lo temido puede tomar muchas formas violentas, no necesariamente físicas, pero destructivas al fin de cuentas, es imprescindible que el maestro se exhiba siempre calmado y dueño de sí mismo.

6. Nunca proponga «ojo por ojo»

Es muy común que los padres digan a sus hijos cuando éstos han sido agredidos: «ve y hazle lo mismo», y muchos maestros sienten como un deber el complacerlos y apoyar semejante filosofía. Estos no son maestros, en verdad, sino «defensores de la venganza».

Quien golpea a otro, o le provoca dolor, jamás deberá ser castigado del mismo modo, ni siquiera por sus pares. La misión del maestro es administrar justicia del modo correcto. Proceder de acuerdo con la ley del Talión no produce sino una ola creciente de actos violentos, que sólo acaban cuando una parte cae exánime o cuando se produce una desgracia.

7. Nunca mire para otro lado

Uno de los defectos más indeseables en un maestro es la indiferencia voluntaria ante los actos de violencia o las agresiones de cualquier clase. Sabiendo que estas acciones son reprobables, muchos maestros eligen permanecer ignorantes de ellas haciendo «la vista gorda» o pretendiendo que los hechos no fueron tan graves como se pintan.

Un buen maestro debe permanecer atento a todo, alerta y vigilante, e intervenir cada vez que sea necesario para reconvenir, separar, amigar o aconsejar, no importa si se le enfría el café o si pierde una interesante conversación entre colegas.

¹ Tomado de www.nalejandria.com



Bajo el cerezo

Francisco Montaña
Alfaguara
Bogotá, Colombia, 2001.

Cristina ha llegado del extranjero a pasar vacaciones en Bogotá con su tía. Pero la ciudad no era como antes, ahora todo el mundo tiene miedo y, además, todo cambia con una tremenda velocidad. Bajo el cerezo, es un libro para leer bajo el cerezo, dirigido a jóvenes mayores de 12 años.



De la escuela nueva al constructivismo Un análisis crítico

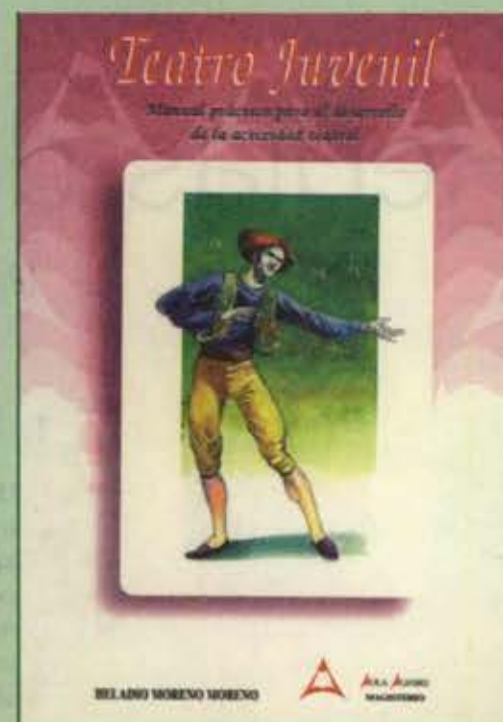
Julián de Zubiría Samper
Colección Aula Abierta.
Cooperativa Editorial
del Magisterio
Bogotá, Colombia, 2001.

Este libro presenta elementos para la crítica de algunas propuestas educativas de corte activista y constructivista en el marco de un mundo globalizado, considerando los desafíos que debe asumir la educación y la escuela en la naciente sociedad del conocimiento.

El autor realiza un análisis que permite identificar las carencias de los modelos educativos actuales con propuestas para transformar dichos modelos.

Teatro Juvenil Manual práctico para el desarrollo de la actividad teatral

Heladio Moreno Moreno
Colección Aula Alegre
Cooperativa Editorial
del Magisterio
Bogotá, Colombia, 2001.



Este libro consta de dos módulos o grandes capítulos. En el primero de ellos se hace un recorrido por la historia del teatro, el entrenamiento del actor y el trabajo con la voz. En la segunda parte se plantean talleres prácticos para que los maestros enseñen a los jóvenes el arte del teatro.



La macro - aula y la música Proceso educativo estético-artístico

Pedro Efraín Garavito Ruiz
Bogotá, Colombia, 2001.

Este libro habla acerca de las distintas melodías que se utilizan para la educación estética-musical. Está orientado a alumnos de Pedagogía, directivos de la educación, profesores de arte e investigadores musicales.